

# Frafall i yrkesfaglig opplæring

## *Opplevelse av sammenheng og mening i yrkesutdanningen*

Christine Dreyer Stamsø



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet,  
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.2012

© Christine Stamsø Dreyer

2011

Frafall i yrkesfaglig opplæring

Christine Dreyer Stamsø

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Denne studiens hovedmål er å få kunnskap om yrkesfagelevers opplevelse av undervisningsopplegget på sitt studieprogram. Målet er å finne ut hvordan elever med høyt fravær opplever innholdet i undervisningen som meningsfylt og relevant i forhold til yrkesvalg.

Det er forsket mye på hvorfor elever slutter i skolen uten å fullføre utdanningen. Det er ifølge Markussen uten tvil fastslått at det er altfor mange som har for stort fravær og altfor mange som ikke gjennomfører videregående utdanning på normert tid (Markussen et. al., 2008, SSB, 2007). Høyt fravær er, i følge forskning, en viktig indikator på frafall. Den lave gjennomføringen er et dagsaktuelt tema og et samfunnsproblem som har fått stor politisk oppmerksomhet. Noe som igjen øker den forebyggende innsatsen både på sentralt plan og på den enkelte skole.

Det er et mål for denne studien å sette fokus på elever som velger å ikke møte på skolen og som står i faresonen for frafall. Elevene sine erfaringer er et verdifullt bidrag til forskning rundt relevansproblematikken i videregående opplæring. I dette forskningsprosjektet har elevenes perspektiv også blitt sett i relasjon til lærer- og skoleledelsens perspektiv.

Problemstillingen for forskningsprosjektet har vært følgende: *Hvordan oppfatter elever med høyt skolefravær undervisningen i studieretningen Teknikk og industriell produksjon? Hvordan opplever disse elevene en faglig sammenheng mellom teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap?*

Problemstillingen er belyst ved en kvalitativ metodisk tilnærming, der det semistrukturerte intervjuet er brukt for å samle inn data. Utvalget består av fire elever, en lærer og en fra ledelsen ved en yrkesfaglig videregående skole. Alle intervjuene har blitt tatt opp på båndopptaker og senere blitt transkribert, analysert og tolket med en fenomenologisk innfallsvinkel i lys av aktuell teori.

Elevene ser ut til å trives godt i skolen, men har vanskeligheter med å møte til avtalt tid ved skolestart. Dette er et kjent problem på skolen. Hva som gjør at elevene velger å ikke møte på skolen ser ut til å være et sammensatt problemområde. Elevene savner relevans i noen av fellesfagene innenfor sitt studieprogram og ønsker et sterkere fokus på yrkesretting. Skolens ansatte er godt i gang med et tverrfaglig samarbeid for å yrkesrette fellesfagene i tråd med

Opplæringslovens krav om yrkesretting. Elevene trives og er motiverte når de får arbeide med praktisk orienterte oppgaver som har relevans for yrkesutøvelsen. Et sterkere fokus på elevens fag og yrkesvalg og en tilrettelegging av undervisningen i forhold til det, kan være en del av den forebyggende innsatsen mot fravær og frafall. Både valget og organiseringen av innholdet kan knyttes til elevenes yrkesinteresser og forkunnskaper.

# Forord

Dette prosjektet har satt søkelys på yrkesfagelevne og behovet for en meningsfull pedagogikk i yrkesfaglig opplæring. Jeg har begitt meg ut i felt som har vært nytt for meg og dette har både vært utfordrende og spennende! Tema frafall er noe jeg er opptatt av og nysgjerrig på og dette har til sammen gjort at masterstudie har vært en lærerik og spennende prosess.

Jeg vil takke lærere og skolens utviklingsleder som hjalp meg i gang med prosjektet og til å komme i kontakt med elevene. Deres tanker og bidrag har vært viktig og verdifullt. Takk til elevene som stilte opp og delte deres erfaringer med meg. Jeg er svært takknemmelig for den tilliten dere viste meg.

En stor takk til min kunnskapsrike veileder Jan Stålhane som har vært tålmodig, fleksibel og gitt meg gode og konkrete innspill underveis.

Til slutt vil jeg takke mine medstudenter (dere vet hvem dere er) for fem flotte og lærerike år på ISP!

Oslo, Juni 2012

Christine Dreyer Stamsø



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn, begrunnelse og formål .....	1
1.2	Spesialpedagogisk relevans.....	3
1.3	Problemstilling .....	3
1.4	Presisering og avgrensing av problemstilling .....	4
1.4.1	Begrepsmessige avklaringer.....	4
1.5	Oppgavens oppbygging.....	5
2	Teoretisk forankring.....	6
2.1	Frafallspromblematikk .....	6
2.1.1	Frafall på yrkesfag.....	8
2.1.2	Hvorfor avbryter ungdommer videregående opplæring? Hva viser forskningen? ..	8
2.1.3	Fravær.....	10
2.1.4	Kunnskapsløftet.....	11
2.2	Hva er teori og hva er praksis?.....	13
2.2.1	Kunnskapsbegrepet .....	13
2.2.2	Hva er yrkeskunnskap? .....	15
2.2.3	En utvidet forståelse av yrkeskunnskap .....	16
2.2.4	Kompetanse.....	18
2.2.5	Yrkeskompetanse .....	18
2.3	Ulike læringstradisjoner møtes.....	19
2.3.1	Læring på verksted .....	19
2.3.2	Mesterlære og skolestisk læring.....	19
2.3.3	Lev Vygotskij og John Dewey i yrkespedagogikken.....	22
2.4	Yrkesdidaktikk .....	23
2.4.1	Yrkesdidaktiske utfordringer.....	24
2.4.2	Relevansproblemer i utdanningen.....	24
2.4.3	Yrkesretting.....	27
2.5	Mening og sammenheng i en helhetlig opplæring .....	28
2.5.1	Mening i yrkeskunnskapen.....	28
2.5.2	Elevmedvirkning .....	30
2.5.3	Helhet og sammenheng .....	31

2.6	Undervisning .....	32
2.6.1	Mål og innhold i undervisningen .....	32
2.7	Oppsummering .....	34
3	Metode.....	35
3.1	Metodiske valg .....	35
3.1.1	Kvalitativ metode .....	35
3.1.2	Det kvalitative forskningsintervju .....	36
3.1.3	Forforståelse .....	36
3.1.4	Hermeneutikk .....	37
3.2	Datainnsamling.....	38
3.2.1	Utvalg .....	38
3.2.2	Kriterier for utvelgelse av informanter .....	39
3.2.3	Utarbeidelse av intervjuguide.....	39
3.2.4	Transkribering .....	39
3.2.5	Den praktiske gjennomføringen .....	40
3.2.6	Begrensninger ved innhenting av data og mulige feilkilder .....	41
3.3	Analyse.....	41
3.3.1	Analyse og tolkninger .....	41
3.4	Validitet og reliabilitet .....	42
3.5	Etiske hensyn.....	44
4	Teknikk og industriell produksjon .....	46
4.1	Hvilke føringer ligger til grunn for dagens fag- og yrkesopplæring? .....	47
4.1.1	Prinsipper for opplæringen.....	47
4.1.2	Læreplanens generelle del.....	47
4.1.3	Læreplan i felles programfag VG1 Teknikk og industriell produksjon .....	47
4.1.4	Kompetansemål i læreplanen .....	49
4.1.5	Prosjekt til fordypning.....	49
4.1.6	Læreplan for fellesfagene.....	49
4.2	Tolkning av læreplanen.....	50
4.2.1	Samarbeid mellom fellesfaglærere og programfaglærere .....	50
4.3	Oppsummering og tolkning av føringer i styringsdokumentene.....	50
5	Presentasjon og drøfting av funn.....	51
5.1	Presentasjon av skolen og informantene .....	51



5.1.1	Skolen.....	51
5.1.2	Elevene.....	52
5.1.3	Faglærer.....	52
5.1.4	Ledelsen .....	52
5.2	Funn og drøfting av funn.....	53
5.2.1	Fravær.....	53
5.2.2	Drøfting i forhold til forskningsspørsmålet om fravær .....	55
5.2.3	Teoretisk kunnskap .....	56
5.2.4	Drøfting i forhold til forskningsspørsmålet om teoretisk kunnskap .....	59
5.2.5	Praktisk kunnskap .....	62
5.2.6	Drøfting i forhold til forskningsspørsmålet om praktisk kunnskap .....	63
5.2.7	Relevans (sammenheng og mening) .....	64
5.2.8	Drøfting i forhold til forskningsspørsmålet om sammenheng og mening (relevans).....	66
5.2.9	Forandring .....	68
5.2.10	Drøfting i forhold til spørsmålet om forandring i yrkesopplæringen.....	69
5.3	Oppsummering av funn.....	69
6	Konklusjon og veien videre.....	71
6.1	Konkluderende diskusjon.....	71
6.2	Spesialpedagogiske implikasjoner .....	72
6.3	Begrensninger ved egen forskning og behovet for videre forskning .....	73
	Litteraturliste .....	74
	Vedlegg .....	79

**No table of figures entries found.**



# 1 Innledning

I innledningen ønsker jeg å gi en presentasjon av tema, begrunnelsen for valg av tema og formålet med prosjektet. Deretter vil jeg ta for meg oppgavens spesialpedagogiske relevans og presentere problemstillingen for forskningsprosjektet. Avslutningsvis vil jeg gi en oversikt over oppgavens oppbygning.

## 1.1 Bakgrunn, begrunnelse og formål

Ved innføringen av Kunnskapsløftet i grunn- og videregående opplæring fremstår frafallsproblematikken som en stor utfordring for den videregående opplæringen. Det har lenge vært fokus på videregående opplæring, kanskje mest på elevenes lave kompetanse fra grunnskolen, frafallet, bortvalget og den manglende gjennomføringen.

Ifølge SSB sine tall er det 68 prosent som har fullført med fagbrev eller studiekompetanse fem år etter at begynte. På yrkesfagene gjennomførte kun 55 prosent (Andreassen, Eidheim & Hem, 2011). Frafallet er betydelig større på yrkesfag enn på studieforbereidende utdanningsprogram (Hernes, 2010).

Frafallsproblematikken har vært sentral i mange stortingsmeldinger og utredninger. Våren 2009 kom stortingsmelding nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja*, hvor det også ble fokusert på tiltak for å få ned frafallet og bedre gjennomstrømningen. Prioriteringsområdene som ble fremhevet var tidlig innsats, høy lærekompetanse, et godt læringsmiljø og tett oppfølging av elevene. Videre ble det også understreket at for å redusere frafallet på de yrkesfaglige programmene skal yrkesretting av fellesfagene vektlegges, bedre samarbeid mellom skole og arbeidsliv bør etableres, samt arbeidet for å redusere antallet søkere som ikke har arbeidsplass styrkes.

Etter de store skolereformene som er gjennomført de siste tiårene er videregående opplæring blitt stadig mer teoretisk.

Det siste tiåret har utviklingen i norsk skole gått relativt ensidig i en mer teoretisk retning. Dette kan vi for eksempel se ved å studere gjeldene timetall for teorifag sett opp mot praktiske og estetiske fag. I tillegg har det vært en tendens til at teorifagenes

orientering blir mer allmenne, også for yrkesfag i videregående skoler (Befring & Tangen, 2008, s. 535).

For en del elever som er skoletrøtte og som sliter med å lære teori og som lettere lærer gjennom en praktisk tilnærming, gjør dette at det er vanskeligere å oppleve mestring i en mer teoretisk skole. Det er skolens oppgave å tilrettelegge undervisningen slik at elevene opplever mestring. Dette er en stor utfordring for lærere i den yrkesfaglige opplæringen. Et hovedgrep må være å gjøre opplæringen yrkesrettet. Fellesfagene må yrkesrettes sterkere og tilpasses den enkelte elevens fagopplæring (Halvorsen, 2010).

Mange elever opplever dagens yrkesopplæring som lite meningsfull og relevant (Sund, 2003, ref. i Dahlback, Haaland, Hansen & Sylte, 2011). Dette skjer til tross for at styringsdokumenter og intensjonene i Kunnskapsløftet gir rom for en opplæring hvor elevens læringsbehov og virksomhetens behov for kompetanse ses i tråd med hverandre (Dahlback, 2011).

Når opplæringssituasjonen i skolen oppleves som vanskelig og lite meningsfull for elevene, går det an å forstå at den enkelte skulker undervisningen eller faller fra opplæringsprogram i den videregående skolen (Befring & Tangen, 2008)

Begrunnelsen for valg av tema og problemstilling ligger i min interesse for frafallsproblematikk og den spesialpedagogiske innsatsen det innebærer. Ettersom frafallet viser seg å være størst på yrkesvalg falt valget på yrkesfagelevne. Noe av bakgrunnen for interessen er også de spesielle utfordringene som yrkesutdanning innebærer. Det store frafallet på yrkesfag vekket interesse for yrkespedagogikken og behovet for en yrkesrettet og meningsfull pedagogikk. Jeg har valgt å begi meg ut i et felt som det er forsket svært lite på tidligere. Dette tyder på et behov for mer omfattende forskning på området. Tema for oppgaven er av samfunnsmessig betydning og inneholder alvorlige politiske spørsmål.

Dette prosjektet setter søkelys på yrkesfagelever med høyt fravær som nærmer seg en frafallssituasjon. Undersøkelsens formål er å få et innblikk i disse elevenes erfaringer knyttet til undervisningen på deres studieprogram. Elevenes perspektiv kan være et verdifullt bidrag til å få mer kunnskap om hva som skal til og hvordan man skal arbeide for at flest mulig elever skal føle at de lykkes og trives i skolen og velger å fullføre videregående utdanning. I dette prosjektet belyses også lærer- og ledelsesperspektivet i tillegg til elevperspektivet.

Meningen er å få økt innsikt i ulike opplevelser rundt fenomenet som studeres og se disse opplevelsene i relasjon til hverandre.

## 1.2 Spesialpedagogisk relevans

Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter barrierer i sin læring og utvikling. Rammene og retningen for arbeidet mot dette målet er angitt ved samfunnspolitiske mål som likeverd og inkludering, deltakelse og demokrati (Befring & Tangen, 2008). Årsakene til frafall i videregående opplæring er mange og sammensatte. Det kan være følelsesmessige vansker, skolerelaterte vansker eller andre faktorer ved eleven og miljøet som samlet gjør at det blir vanskelig å mestre skolehverdagen. Den spesialpedagogiske innsatsen er sentral innenfor frafallsproblematikken. Videregående opplæring spiller en avgjørende rolle for om elevene lykkes i arbeidslivet. Det store frafallet blir av mange også sett på som et samfunnsproblem som ikke bare får følger for den enkelte elev, men som også i stor grad påvirker samfunnet vårt blant annet ved at verdifull og nødvendig kompetanse går tapt. Fra myndighetenes side satses det derfor mye på å forebygge utdanningsavbrudd. Spesialpedagogisk innsats innebærer å delta i arbeidet for å forbedre gjennomføringen i videregående opplæring med spesiell vekt på elever og lærlinger med særskilte opplæringsbehov (ibid).

## 1.3 Problemstilling

Med bakgrunn i de forhold som er skissert over, er det formulert følgende problemstilling for mitt prosjekt:

*Hvordan oppfatter elever med høyt skolefravær undervisningen i studieretningen Teknikk og industriell produksjon? Hvordan opplever disse elevene en faglig sammenheng mellom teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap?*

## 1.4 Presisering og avgrensing av problemstilling

Følgende forskningsspørsmål har styrt undersøkelsen og skal belyse problemstillingen:

- I hvilken grad opplever elevene undervisningen som meningsfylt og relevant?
- Kan elevenes opplevelser knyttet til undervisningsopplegget ha en sammenheng med det høye fraværet?

### 1.4.1 Begrepsmessige avklaringer

Begrepet fravær og hva som menes med høyt skolefravær må vurderes i henhold til opplæringsloven om tilstedeværelse jft § 3-3 (2.1.3), samt skolens reglement.

Teknikk og industriell produksjon er en av ni yrkesfaglige studieretninger elever kan velge å gå. Nærmere beskrivelse av studieretningen kommer senere i oppgaven.

Med begrepet teoretisk kunnskap mener jeg den allmenne teoretiske kunnskapen og yrkesteori. Med begrepet praktisk kunnskap mener jeg den kunnskapen som vises gjennom handling og er en del av yrkeskunnskapen. Kunnskapsbegrepet og yrkeskunnskap har flere sider og avhenger av kunnskapssyn. Begrepene vil jeg komme tilbake til og redegjøre for senere i oppgaven.

Begrepet sammenheng vil jeg rette mot faktorer som bidrar til læring. Med dette mener jeg i hvilken grad elevene opplever faglig sammenheng mellom den praktiske kunnskapen som læres på verkstedet og den teoretiske kunnskapen som læres i klasserommet og hva de opplever som meningsfylt undervisningsinnhold.

Med begrepet mening sikter jeg til mening i det vanlige hverdagsliv. En slik mening er sjelden abstrakt eller generell, atskilt fra den sosiale konteksten, men hverdagens mening er alltid generell og konkret (Mjelde, 2002).

## 1.5 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av totalt seks kapitler. I kapittel 1 har jeg presentert bakgrunn for valg av tema, handlingsplan og problemstilling.

Videre følger kapittel 2 som omhandler tidligere forskning og teoretiske perspektiver. Dette kapitlet beskriver oppgavens teoretiske rammeverk.

I kapittel 3 begrunner jeg valg av metode for undersøkelsen. Sentralt her står blant annet valget av en kvalitativ tilnærming og intervju som metode, samt styrker og svakheter ved eget forskningsarbeid.

I kapittel 4 presenteres utdanningsprogrammet Teknikk og industriell produksjon. Her vil jeg gi en presentasjon av studieretningen og hvilke føringer som ligger til grunn for fag- og yrkesopplæringen.

I kapittel 5 presenteres skolen og informantene. Videre presenteres funn fra undersøkelsen. I dette kapitlet drøftes også funnene i lys av relevante teorier.

I Kapittel 6 oppsummeres resultater av studien, deretter presenteres spesialpedagogiske implikasjoner disse funnene kan ha for skolen. I tillegg redegjøres det for begrensninger ved egen forskning og behovet for en ytterligere forskning på området.

## 2 Teoretisk forankring

Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for hvilke begreper og teorier som ligger til grunn for mitt forskningsprosjekt. Jeg presenterer noen sentrale funn innenfor frafallsforskningen. Deretter vil jeg ta for meg kunnskapsbegrepet, kompetansebegrepet og de ulike læringstradisjonene mesterlære og skolestisk læring. Videre vil jeg ta for meg yrkesdidaktikk og relevansproblematikken i yrkesfaglig opplæring. Deretter vil belyse viktigheten av sammenheng og mening i arbeidet med å skape en helhetlig opplæring. Avslutningsvis vil jeg ta for meg undervisningens mål og innhold.

### 2.1 Frafallsproblematikk

Nesten alle ungdommer i Norge begynner i videregående opplæring etter de har gått ut av ungdomsskolen. Selv om nesten alle begynner, er det langt fra alle som fullfører og består videregående opplæring (Markussen, 2009). Studier av gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring har vist at om lag en av tre ikke har bestått når man ser på kompetanseoppnåelsen fem år etter at de begynte i videregående (SSB 2008, Støren m.fl. 2007, Markussen m.fl, 2008, ref. i Markussen, 2009). Videre forklarer Markussen (2009) at den tredjedelen som ikke oppnår studie- eller yrkeskompetanse i videregående opplæring i løpet av fem år, er en heterogen gruppe, både når det gjelder hvorfor de ikke har bestått og hvor store deler av opplæringsløpet de har bestått. Å ikke bestå kan enten skyldes at man har sluttet før man var ferdig (bortvalg) eller at man har gjennomført videregående, men av ulike grunner ikke har bestått alle fag eller eksamener som kreves for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse.

Markussen (2006) bruker begrepet bortvalg og ikke de tradisjonelle begrepene frafall eller drop out. Grunnen til det er at de tradisjonelle begrepene signaliserer at det å slutte i skolen er noe viljeløst og noe en ikke har kontroll over. Ved å lansere begrepet bortvalg, er det for å vise at det er et element av valg i å takke nei til retten til videregående opplæring som samfunnet har gitt den enkelte. Valget er nødvendigvis ikke fritt i den forstand at elevene som slutter i videregående opplæring opptrer som rasjonelle aktører. Det argumenteres for at valgene skjer innenfor rammene av en begrenset rasjonalitet (Simon, 1954, Elster, 1979, ref. i Markussen, 2006).



Begrepet frafall blir mye brukt i forskningen og vil være gjennomgående i denne studien.

Frafall er ikke et nytt problem, men har blitt mer synlig etter at alle fikk rett til videregående opplæring. Gjennomføringen ble sterkt forbedret etter 1994, på yrkesfag fra ca 30 prosent til ca 60 prosent, og har stort sett vært stabilt siden den tid. Hovedproblemet er altså ikke at frafallet har økt men at det er for stort og at konsekvensene av frafall trolig er blitt alvorligere (Hernes, 2010). Frafall reduserer mulighetene til jobb og øker sjansen for uføretrygd og et voksenliv utenfor arbeidslivet. Når så mange ikke består videregående opplæring er det til skade både for individene og samfunnet. De som ikke har bestått videregående opplæring stiller svakere til arbeidsmarkedet enn de som har bestått, og samfunnet går glipp av viktig kompetanse (Markussen, 2010).

Frafall er heller ikke et problem med kun én løsning. Det har mange årsaker og virkningene er flerfoldige og ulike. Mange tiltak mot frafall er prøvd ut, men både bruken og effekten varierer svært mye. Det viser seg at tiltak virker ulikt for ulike grupper (Hernes, 2010).

Frafall i videregående opplæring kan defineres på ulike måter. Hernes (2010, s. 10) foreslår en mulig definisjon.

En måte er å si at frafall vil si videregående opplæring som ikke er fullført innen fem år. Forsinkelser er videregående opplæring som er fullført, men ikke innen normert tid på 3-4 år, og inkluderer derfor dem som trenger ekstra tid, gjør omvalg eller tar hvileår.

Statistisk sentralbyrå publiserer årlige målinger over gjennomstrømning i videregående opplæring og opererer med følgende definisjon: ”Elever som har sluttet på et eller annet tidspunkt i løpet av den femårsperioden SSB måler. Disse elevene oppnådde verken studie- eller yrkeskompetanse i løpet av måleperioden og sluttet underveis uten å fullføre hele løpet”

Den norske avgrensningen definerer frafall som de som et gitt antall år etter at de gikk ut av grunnskolen (eller begynte i videregående opplæring) har gått mindre enn tre år i videregående opplæring og som på dette tidspunktet ikke er i videregående opplæring. De som har gjennomført uten å bestå, har ikke falt fra (Markussen, 2010).

Felles for de tre definisjonene er at elevene som faller fra har sluttet underveis i studieløpet. I Norge deles frafallsgruppen i to i motsetning til andre nordiske land, og begrunnelsen er at de

som slutter før de er ferdige og de som gjennomfører hele løpet, men med stryk, er to forskjellige grupper med tanke på hvilke tiltak som kan settes i verk (ibid).

### **2.1.1 Frafall på yrkesfag**

Andelen som oppnår kompetanse i løpet av fem år i videregående er lavere blant elever i yrkesfaglige studieretninger, enn blant elever som går på studieforbereidende retninger (Markussen, 2009).

Ifølge SSB sine tall er det 68 prosent som har fullført med fagbrev eller studiekompetanse fem år etter de begynte og på yrkesfagene gjennomførte kun 55 prosent (Andreassen et. al., 2011).

Frafallet er altså betydelig større på yrkesfag enn på allmennfag. På de studieforbereidende utdanningsprogrammene slutfører tre av fire på normert tid, mens det på yrkesfag er to av fire som slutfører. Det er også betydelige forskjeller i frafall mellom de ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Frafallet er størst i trearbeidsfag, mekaniske fag og hotell- og næringsmiddelfag (Hernes, 2010).

Det er også stor variasjon mellom ulike elevgrupper i hvor store andeler som fullfører videregående opplæring med studie- eller yrkeskompetanse innen fem år, hvor mange som gjennomfører uten å bestå og hvor mange som slutter før de er ferdige (Støren m.fl. 2007, Markussen m.fl. 2008, SSB 2009, ref. i Markussen, 2010). Elevgruppene varierer i kjønn, minoritetsbakgrunn, foreldrenes utdanning og hvem elevene bor sammen med (Markussen, 2010).

Markussen (2010) hevder at en sentral forklaring på at mange enten slutter eller ikke består videregående opplæring er at de har for svake faglige forutsetninger med seg fra grunnskolen. Dette gjør at mange elever sliter, også innen yrkesutdanningene som kan ha betydelige innslag av teorifag som er vanskelig for disse ungdommene.

### **2.1.2 Hvorfor avbryter ungdommer videregående opplæring? Hva viser forskningen?**

Bakgrunnen for at elever avbryter videregående opplæring, synes å være sammensatt. Karakternivået i grunnskolen har stor betydning for elever og lærlingers progresjon i

videregående opplæring. Det å få sitt første ønske innfridd når det gjelder valg av studieretning, har også stor betydning for om elevene fullfører utdanningsløpet på normert tid. Dette vil dermed ha stor sammenheng med hvilket karakternivå som er oppnådd på lavere trinn. Det betyr at den kunnskapen som elevene tilegner seg gjennom hele utdanningsforløpet, og de opptakskrav elevene møter, vil være avgjørende for om utdanningen fullføres (Befring & Tangen, 2008).

I Norge har det vært gjennomført mange kvantitative prosjekter med longitudinelt design som har fulgt flere årskull gjennom fem år i videregående opplæring. Slik vi leser landskapitlene i de nordiske landene er det bare Norge og Island som har gjennomført omfattende, representative kvantitative, longitudinelle studier av frafall som kombinerer offentlige, administrative registerdata med surveydata (Markussen, 2010). Det bør også gjennomføres gode og grundige kvalitative undersøkelser hvor aktørene bak tallene kommer til ordet. De store kvantitative undersøkelsene egner seg godt til å si noe om det store oversiktlige bildet, men de kvantitative undersøkelsene kan også skjule viktige forhold, forhold som de kvalitative studiene kan kaste lys over (ibid).

I Norge og Island er det gjennomført mye systematisk kartlegging av volumet på frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse, samt forskning som ved hjelp av multivariable analyser forsøker å forklare hvilke forhold som påvirker ungdommens frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse. I begge landene rammer analysene i forskningen noe forskjellig, men de er sammenfallende ved at de finner forklaringer på hvorfor ungdommer avbryter sin utdanning i individuelle, institusjonelle og kontekstuelle forhold. Denne felles forståelsen har sitt utspring i en relativt lik metodisk og teoretisk tilnærming til frafallforskningen (ibid).

Forskningen viser at variasjon i frafall og kompetanseoppnåelse i stor grad kan forklares med ulike sosial bakgrunn, skoleprestasjoner, faglig og sosialt engasjement og identifikasjon med skolen samt den konteksten som utdanningen foregår innenfor. Frafallet kan ses som sluttpunktet på en prosess som har startet tidligere i de unges liv (ibid). Med dette forstår vi at elever møter skolen ulikt og må derfor bli møtt ulikt.

Vi kan også se positivt på nye tall fra fylkene som viser at andelen elever som går videre fra Vg1 har økt med ett prosentpoeng fra 2010 til 2011 (Kunnskapsdepartementet, 2012).

### 2.1.3 Fravær

I forskrift til opplæringsloven §3-3 (2006) Grunnlag for vurdering i fag står det:

Grunnlaget for vurdering i fag er de samlede kompetansemålene i læreplanene for fag slik de er fastsatt i læreplanverket (§ 1-1 eller § 1-3). Eleven, lærlingen og lære kandidaten skal møte opp og delta aktivt i opplæringen slik at læreren har grunnlag for å vurdere eleven, lærlingen og lære kandidaten sin kompetanse i faget. Læreren skal legge til rette for at han eller hun får et tilstrekkelig grunnlag for å vurdere kompetansen til den enkelte, slik at den retten eleven, lærer og lære kandidaten har etter § 3-1, blir oppfylt. Stort fravær kan føre til at læreren ikke har tilstrekkelig grunnlag for å gi halvårsvurdering med karakter eller standpunkt karakter ([www.lovdatab.no](http://www.lovdatab.no)).

Dette regelverket må elevene forholde seg til, samt ordensreglementet som gjelder på skolen. Det vil jeg komme tilbake til i presentasjon av skolen i kapittel 5.

Ungdommens møteplikt i videregående opplæring gir oss begrepene gyldig og ugyldig skolefravær. Innenfor fraværsklassifiseringen er det vanlig å skjelne mellom to hovedformer for ulovlig fravær. Den ene er skulk, hvor eleven ikke *vil* gå på skolen, og skolevegring (eller skolefobi), hvor eleven ikke *tør* gå på skolen (Befring & Tangen, 2004). Tradisjonelt har betegnelsen på de elevene som har utelatt å komme på skolen blitt delt inn i to grupper. En klassisk beskrivelse av forskjellen på de to gruppene ble gitt av Hersov (1960) referert i Befring & Tangen (2004) på grunnlag av systematiske undersøkelser av 50 skulkere og 50 skolevegrete fant at skolevegring har sammenheng med emosjonelle vansker og skulking har sammenheng med atferdsvansker. Man har lenge operert med et skille mellom ”skulk” og ”skolefobi”. Skulk referer til viljestyrte eller rasjonelle handlinger hvor fraværet uttrykker en nektning av innordning etter sosialt og atferdsmessig mønster. Her er det snakk om et ordens- og disiplinproblem som medfører at eleven unndrar seg skolens opplæringsmandat. Dette utgjør også den hyppigste fraværstypen. Skolefobi derimot refererer til en angstbetinget form for skolevegring hvor ubevisste konflikter til familien er av større betydning enn et bevisst ønske om å gå unngå skolen (Befring, Sørensen & Theie, 1990).

Det at barn og unge ikke mottar sin rettmessige skolegang eller velger å ikke møte på skolen, må betraktes som en alvorlig sak. Problemet er trolig minst like aktuelt i dag som tidligere. I utgangspunktet må vi regne med å stå ovenfor et bredspektret problemområde. En bredere innfallsvinkel til skolealderens og ungdomslivets problemarena, viser at ulovlig fravær

representerer et gjennomgående trekk eller kjennetegn ved fenomener som pedagogisk underlying, mistriksel, skoletretthet, kriminalitet, rusmiddelbruk, mobbing, autoritetsprotest, omsorgssvikt m.m (ibid).

Ettersom videregående skole er frivillig, vil måten vi forholder oss til elevenes fravær også være preget av at det er elevenes valg. Vi kan ifølge Markussen m.fl (2006) grovt sett skille mellom tre ulike grunner til fravær i videregående skole; feilvalg (eller ikke kommet inn på første ønske), personlige vansker eller skolerelaterte vansker. Uavhengig av grunn vil både skole og foresatte kunne si at det er opp til eleven selv å bestemme. Muligheten til å avbryte utdanningen vil være et reelt alternativ, et valg eleven kan ta på eget initiativ etter eget ønske, eller etter press, som flukt eller en siste utvei. Belastningene med å være på skolen kan være så store at valget om å avbryte utdanningen fremstår som den eneste fornuftige løsningen, selv om ønsket om en utdanning og viljen til å gjennomføre er stor.

Det kan tenkes at det er flere grunner til fravær i videregående skole. Relevansproblematikken blir ikke inkludert som en mulig fraværsfaktor, hvor opplæringens innhold og undervisningsmetoder er avgjørende for om opplæringen oppleves som meningsfylt og relevant for elevene. Undervisningens innhold og metoder kan også synes å ha betydning for om elever velger å møte på skolen eller ikke.

Det er funn som tyder på nær sammenheng mellom skolefravær og senere frafall fra skolen (Andreassen et. al., 2011). Hernes (2010) forklarer at høyt fravær i grunnskolen følges av frafall i videregående. Det høye fraværet bringer med seg faglige problemer og i neste omgang en fallende opplevelse av mestring. For å motvirke frafallet må vi altså begynne i grunnskolen. Det er ofte at problemene rundt høyt fravær fortsetter når elevene begynner i videregående opplæring. Dette medfører store utfordringer for de videregående skolene, spesielt på de yrkesfaglige studieprogrammene der frafallet viser seg å være størst.

#### **2.1.4 Kunnskapsløftet**

Kunnskapsløftet ble implementert for fullt i hele landet fra høsten 2007. Bakgrunnen for kunnskapsløftet ligger i stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*.

Mange vil hevde at stortingsmeldingen synes å vektlegge teoretisk kunnskap og individuelle ”tekniske” ferdigheter, som mål for opplæringen. Når kravene til generell studiekompetanse,

som grunnlag for høyere utdanning, skjerpes med tre uketimer i matematikk og et ekstra fremmedspråk, gir nettopp det en indikasjon på dette (Haaland, 2005).

Kvalitetsutvalget har en lang liste over premisser for en videregående opplæring av høy kvalitet, men det sies ingenting direkte om at utdanningen skal bygge på både praksis og teori. Vi kan tolke det som sies om at elevene skal bli kjent med aktuelle yrker tidlig i opplæringen som en blanding av teori og praksis.

Kunnskapsløftet har i særlig grad vært begrunnet ut fra en bekymring for læringsutbyttet til elevene og det legges nå stor vekt på utvikling av basiskompetanse. Den økende oppmerksomheten rundt det betydelige frafallet og bortvalg i videregående skole er også et sentralt argument for reformen (Markussen, 2009).

Med Kunnskapsløftet ble 15 tidligere studieretninger redusert til 12 nye utdanningsprogrammer. Det er en endring av begrenset betydning ettersom dette i hovedsak var sammenslåinger og omstruktureringer av de tidligere studieretningene. En annen viktig endring er innføringen av det ny faget *prosjekt til fordypning* samt etableringen av partnerskap for karriereveiledning. Disse nye elementene skal bidra til at elevene foretar mer bevisste utdanningsvalg både ved overgangen fra grunnskole til videregående opplæring og mellom trinnene i videregående opplæring (Markussen, 2010).

Den norske yrkesutdanningen, slik den legges opp til gjennom den nye stortingsmeldingen om grunnopplæringen, går en spennende tid i møte, med større bredde i hvert enkelt studieprogram både på første og andre nivå i fagutdanningen. Dette vil få betydning for yrkesfaglæreres kompetanse (Haaland, 2005). Yrkesfaglærere møter en rekke yrkesdidaktiske utfordringer i deres arbeid. Dette vil jeg komme nærmere inn på senere i oppgaven.

## 2.2 Hva er teori og hva er praksis?

Hva ligger i begrepene teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap? Begrepene kan ses som grunnleggende for å forstå yrkeskunnskap. For å få økt innsikt og forståelse til kunnskapsbegrepet ligger hovedvekten av arbeidet med litteratur av Hiim & Hippe (1994, 2007).

### 2.2.1 Kunnskapsbegrepet

Hva ligger i begrepet kunnskap? Parallelt med naturvitenskapens fremvekst finner vi den filosofiske retningen, positivisme. Positivismen har fått stor innflytelse og har preget vårt syn på vitenskap og kunnskap helt frem til i dag. Innenfor positivismen hevdes det at kun det vi kan oppfatte gjennom sansene, er virkelig. Denne filosofiske retningen hevder at mennesker tilegner seg kunnskaper gjennom observerbare data og lovmessige sammenhenger og ved hjelp av slike sammenhenger kan en forutsi og kontrollere resultater. Den eneste måten mennesker kan nå frem til sikker kunnskap på, blir dermed naturvitenskapelig. Positivistisk filosofi innebærer altså en materialistisk eller realistisk virkelighetsoppfatning. Det vil si at det finnes en ytre virkelighet som eksisterer uavhengig av vårt bevissthetstilvære og det er denne virkeligheten som er den primære og egentlige virkeligheten (Hiim & Hippe, 2007).

Et flerdimensjonalt kunnskap og vitenskapssyn har vokst frem de seneste årene. Det er behov for et filosofisk fundament som inkluderer flere dimensjoner i erkjennelses-, kunnskaps-, rasjonalitets- og vitenskapsbegrepene. Her kan Heidegger bidra med sin fenomenologi og Habermas med sin kritiske filosofi. Følelser, verdier, språk, kommunikasjon, moral og praktisk handling hører også med i erkjennelsen. Det trengs et kunnskaps- og vitenskapsbegrep der slike dimensjoner er inkludert (ibid).

Fra et flerdimensjonalt utgangspunkt har kunnskap både subjektive, objektive og relative dimensjoner hvor forståelse, følelser og handling er knyttet til kunnskapsbegrepet. I skolen er det elevenes personlige kunnskapsutvikling som står sentralt og læring er en individuell prosess hvor elevens følelsesmessige reaksjoner utgjør mye av drivkraften. Dersom elevene gjennomgående føler motvilje og ubehag, skjer det ingen god læring, uansett hvor verdifullt kunnskapsinnholdet måtte være. Læring er ikke kun en individuell prosess, men også en sosial prosess, hvor eleven lærer av og med andre og kan få del i et større sosialt og kulturelt fellesskap. Utnyttelse av fellesskapet blant elevene i klassen, og av de ulike elevenes sosiale

bakgrunn og kulturelle bakgrunn, bidrar til å gjøre læringen meningsfylt både for den enkelte elev og for klassen som helhet (ibid).

Det er også viktig at en ikke blir for ensidig opptatt av elevens subjektive opplevelse og individuelle utvikling. Eleven er også med i et samfunnsfelleskap, med de kravene det måtte stille til tilpasning og opplæring. Selv om det vil være viktig å ta hensyn til elevens følelser, er det ikke kun følelsene som bør stå i sentrum når det gjelder kunnskapsutvikling. Selv om kunnskap må være kunnskap for eleven for å ha noen mening, kan det være enda mer meningsfylt og svært praktisk at den også er kunnskap for andre.

Teori-praksis-dimensjonen er svært interessant i skolesammenheng. Vi kan se en tendens til at teoretisk kunnskap har høy status, mens mer praktisk rettet kunnskap ofte blir nedvurdert og får mindre plass. Mange elever i den videregående skolen opplever imidlertid praktisk kunnskap som særlig meningsfylt og virkelighetsnært. Dersom kunnskapsinnholdet i yrkesfaglig utdanning er ensidig teoretisk eller lite yrkesrettet, vil vi se en større fare for motivasjonsproblemer og skolen vil kunne oppleves som irrelevant og meningsløs (Hiim & Hippe, 2007).

Hva er verdifullt kunnskapsinnhold i skolen? Kunnskap har både intellektuelle, handlings-, følelsesmessige og kreative sider. De intellektuelle sidene har ofte fått mye oppmerksomhet, mens følelsene og de kreative sidene er blitt mindre klargjort og delvis oversett. Et kunnskapssyn som vektlegger en objektiv, intellektuell og teoretisk dominerende kunnskap er imidlertid ingen selvfølge. Også subjektive forhold som følelser, praktiske ferdigheter og estetikk kan betraktes som vesentlige sider ved kunnskapsbegrepet. Ulike kunnskapssyn representerer ulike syn på hva som er det viktigste innholdet i skolen. Noen mener at det er de teoretiske fagkunnskapene som er de viktigste, mens andre mener det er like viktig at elevene lærer seg holdninger, praktiske ferdigheter og kreativitet. Kunnskapsinnholdet i skolen kan også vurderes i forhold til samfunnets verdier og interesser, elevens behov og interesser og fagets egenart og struktur (Hiim & Hippe, 1994). En yrkesfaglig utdanning krever teoretisk og praktisk kunnskap. Det er skolen og lærerne som formidler kunnskapen til elevene. En viktig del av lærerens ansvar er å sørge for at de aktuelle praktiske problemene blir belyst gjennom tolkning av læreplanene. De har også et ansvar for at det aktuelle problemet blir relatert til læreplaner og andre styringsdokumenter som angir rammer for lærerens og elevenes arbeid.



## 2.2.2 Hva er yrkeskunnskap?

I dette avsnittet vil jeg se på begrepet yrkeskunnskap med grunnlag i et positivistisk preget menneskesyn og deretter se nærmere på et mer utvidet begrep om yrkeskunnskap.

Noe av kjernen i en positivistisk preget oppfatning av forholdet mellom teori og praksis er at teorien på en relativt direkte måte kan gi retningslinjer for å ”styre” praksis. Kunnskap blir her definert som teori og anvendelse og omhandler prinsipper for hva som skal gjøres og begrunnelser om hvorfor. Et slikt kunnskapssyn ser kunnskaper og ferdigheter hver for seg (Hiim & Hippe, 2007). Hva er det som ligger til grunn for et slikt skille og denne typen oppfatning av forholdet mellom teori og praksis?

Det ligger et skille mellom det ideelle og det materielle. Det vi oppfatter gjennom sanseerfaring er den ytre verden. Forhold som gjelder følelser, verdier, holdninger, etikk og mer ”tilfeldige” situasjonsavhengige forhold vil dermed bli betraktet som en annen form for kunnskap eller som ikke kunnskap. Prinsippet om objektivitet, kontroll og verdinøytralitet har i stor grad blitt overført til oppfatningen av yrkes- og profesjonskunnskap hvor det å handle profesjonelt vil si å handle objektivt, kontrollert og verdinøytralt. Det viktigste innholdet i yrkeskunnskapen blir forstått som teoretiske regler (ibid).

Forholdet mellom teori og empiri blir interessant i denne sammenheng. Empiri er gitte fenomener, enheter eller forhold i den ytre verden. Teori er antakelse, om hypoteser, om gitte fenomener, deres sammenhenger, om lovmessigheter, forklaringer osv. Teoriene kan bekreftes eller avkreftes i møte med empirien. Teoriens oppgave er å si noe om sammenhenger og lovmessigheter som kan brukes til å styre og kontrollere virkeligheten. Teorien bør ideelt sett si noe mer enn empirien i seg selv. Den bør kunne si noe om årsaker, forklaringer osv. Dette er interessant å se i skolesammenheng ettersom positivismens oppfatning av teori og empiri henger nært sammen med et syn på teori og praksis. Teoriene gjøres under kontrollerte betingelser der forskeren er mest mulig objektiv og nøytral. Teoriene kan så brukes av praktikere som grunnlag for handling. Praksis dreier seg om regelstyrt handling i den ytre verden eller på empiriens område, men det dreier seg om handling hvor en er ute etter gitte resultater, kontroll og styring av ytre fenomener, det vil si hvor en er avhengig av teori eller yrkest teori (ibid). Betyr en slik oppfatning at yrkeskunnskapen ikke dreier seg om refleksjon og videreutvikling? Praksis kan i positivistisk forstand oppfattes som et mellomområde mellom teori og empiri, der systematiske hypoteser anvendes for å styre det

som er, men ikke for å utvikle nye hypotesesystemer eller nye teoretiske regler. Yrkeskunnskapen er dermed basert på akademiske disipliner (ibid). Positivismen representerer et snevert kunnskapssyn og det er behov for en utvidet forståelse av yrkeskunnskap.

En snever forståelse og et oppsplittet kunnskapssyn har vært en måte å forklare yrkeskunnskapen på. God relevans i yrkesutdanningen forutsetter innsikt i hva yrkeskunnskap er, og hva som er grunnleggende kompetanse i det aktuelle yrket, yrkesgruppen eller profesjonen. Målet er at teorien skal være en forståelsesramme for utvikling og endring av undervisningsstrategier og belyse tankene rundt egen praksis.

Vi kan si at yrkeskunnskap er den kunnskapen en må ha for å kunne utføre et yrke. Hiim og Hippe (2001) definerer yrkeskunnskap som ”den kunnskapen du bruker i yrkesutøvelsen”, ”den innsikt, viten og lærdom som er knyttet til et arbeid”:

Yrkeskunnskap er en helhetlig kunnskap som består av forskjellige typer kunnskap og ulike dimensjoner. Yrkeskunnskap er sammensatt av handling, forståelse, språk og følelser. Det handler også om bevissthet i forhold til etiske valg, følelsesmessig engasjement og relasjonell kunnskap. Kunnskap er både knyttet til den klare tanke (*å vite at*) og til den førbevisste (*å vite hvordan*) (Aandland, 1997, ref. i Andresen, 2010).

Kjernen i yrkeskunnskapen er at disse dimensjonene er uløselig sammenvevd i et system som kan være i stadig utvikling etter hvert som man utøver, erfarer, leser og lærer mer (Lauvås & Handal, 2000).

For at elevene skal kunne utvikle helhetlig yrkeskunnskap trenger både teori og praksis å ivaretas, men forholdet mellom teori og praksis er spesielt ettersom det er mange syn og meninger.

### **2.2.3 En utvidet forståelse av yrkeskunnskap**

Dreyfus og Dreyfus sin kompetansemodell er en måte å forklare yrkeskunnskapen på. Dreyfusmodellen er en skildring av hvordan vi tilegner oss ferdigheter gjennom instruksjon og øvelse. Modellen beskriver utvikling av ferdigheter som går fra en regelbasert til en mønsterbasert situasjonsforståelse og fra proposisjonell til ikke proposisjonell kunnskap (Duesund, 1995). Gjennom instruksjon lærer nybegynneren forskjellige fakta, karakteristika

og regler som er relevante for å utøve ferdigheten, og på nybegynnerstadiet følger eleven de gitte regler. Kompetanse utvikles når eleven utvikler organiserende prinsipper og føringer for å vurdere de reglene som er relevante for oppgaven som foreligger. Økt kompetanse kjennetegnes sådan gjennom valg av handlingsstrategier og økt grad av intuisjon. Praktisk erfaring gjør det mulig å gjenkjenne relevante elementer i relevante situasjoner, og å oppnå erfaring består i å gjenkjenne likheter. Gjenkjenningen er konkret og avhengig av kontekst, og kontekstens betydning blir større ettersom man kommer lenger i læringsprosessen. Modellen beskriver hvordan elever gjennomgår fem stadier av ferdighetstilegnelse: nybegynner, avansert nybegynner, den kompetente, den dyktige og eksperten (ibid).

(Hiim & Hippe, 2007) viser til Schøns refleksjonsmodell om yrkeskunnskap. I refleksjonsmodellen får flere dimensjoner av yrkeskunnskapen oppmerksomhet. Schön kritiserer det teknologiske kunnskapsbegrepet og mener det er utilstrekkelig i forhold til yrkeskunnskap. Profesjonell praksis blir da, ifølge Schön å anse som problemløsning i forhold til gitte mål. De praktiske oppgavene som skal gjøres på verkstedet forandrer seg hele tiden og er karakterisert av kompleksitet, usikkerhet og verdikonflikter. En av yrkesutøverens viktigste utfordringer handler om å tolke praktiske problemområder og dette krever en videre kunnskap enn evnen til å løse gitte problemer ut fra forutbestemte prosedyrer. Han understreker forskjellen mellom å kunne *hvordan* og *vite at*. En dyktig yrkesutøver kan mer enn hun eller han kan si med ord. Yrkeskunnskap består av et komplekst samspill mellom ferdigheter relatert til sanseforhold, begreper og forståelse, og dette utgjør komplekse helheter. Yrkeskunnskap har alle disse dimensjonene, og kan ikke reduseres til verbale forklaringer, selv om ord kan støtte læreprosessen. I Schön sine studier av profesjonell yrkesutøvelse viser han hvordan kunnskapen kommer til syne i handling og hvordan utøveren reflekterer *i* og *over* handling. Begge deler er like nødvendig og involvert i å lære av og forske på profesjonell virksomhet. Refleksjon-i-handling innebærer at en tenker mens en gjør noe og eventuelt korrigerer seg underveis. Refleksjon-over-handling betyr at man tenker mer bevisst over handlingen etterpå. Både Schön og Dreyfus og Dreyfus understreker betydningen av å arbeide med relevante yrkesutfordringer og praktiske oppgaver i utdanningen hvor hensikten må være å oppnå en relevant utdanning hvor arbeid og yrkest teori utgjør en helhet (ibid).

Taus kunnskap er en viktig del av yrkeskunnskapen. Taus kunnskap er kunnskap som en av logiske grunner ikke kan formulere fullstendig i språklig form (Johannessen 1988).

Kunnskapens tause dimensjoner kommer til syne i det vi gjør, i eksempler på meningsfylt

omgang med tingene og bruk av begreper og regler. Begreper, også yrkesbegreper, har sitt grunnlag i taus erfaring med fenomener i meningsskapende prosesser. Den handlingmessige siden, det vil si bruken av regler, kan ikke uttrykkes i ord (Hiim & Hippe, 2007).

Molander snakker om den levende kunnskapen, altså ”kunnskap i anvending” (Molander, 1996), hvor han hevder at kunnskapen ligger i selve handlingen. Samtidig så vil menneskers spørsmål og undring åpne virkeligheten. Molander trekker frem etikken som finnes i arbeidet, i interessen og i beslutningene til yrkesutøveren. Yrkesstoltheten finnes i kunnskapen på den måten som den utøves. Han påpeker at yrkeskunnskap ikke er en innretning eller et redskap som kan defineres selvstendig uten arbeidet/yrket. Kunnskap og etikk står i et indre forhold til hverandre.

## **2.2.4 Kompetanse**

Kunnskapsbegrepet kan være vanskelig å definere. Kunnskap inneholder ulike sider og representerer ulike syn på innholdet i begrepet. Hva man legger i begrepet og hvordan man definerer det, avhenger av hvilket perspektiv som tas. Hva ligger så i kompetansebegrepet?

I stortingsmelding nr. 30 (2003-2004, s. 30-31) defineres kompetanse slik:

”Kompetanse er evnen til å møte komplekse utfordringer. Det er oppgaven, eller kravene individet, virksomheten eller samfunnet står ovenfor, som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves. Kompetanse er forstått som hva man gjør og får til i møte med utfordringene.”

Det er kompetanse og ikke løsrevet kunnskap eller enkeltferdigheter som er målet for opplæringen. Kompetanse omfatter kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

## **2.2.5 Yrkeskompetanse**

Yrkeskompetanse kan defineres som den kompetansen en yrkesutøver skal ha i et yrke og den kompetansen som kreves for å utøve et yrke. Hiim & Hippe (2007) definerer yrkeskunnskapen som ”den kunnskapen man bruker i yrkesutøvelsen”. Yrkeskunnskap består av ulike typer kunnskap og ulike kunnskapsdimensjoner. For å oppnå yrkeskompetanse er det viktig at elevene arbeider med, og tilegner seg, de ulike typene kunnskap. Det er snakk om taus kunnskap, verbalisert kunnskap og påstandskunnskap. Som nevnt tidligere, kommer taus

kunnskap til syne i det vi gjør og omhandler den handlingsmessige siden av vår kunnskap. Den tause kunnskapen kan ikke uttrykkes i ord. I motsetning til taus kunnskap, kan påstandskunnskap artikuleres språklig (Hiim, 2009). I forlengelsen av dette påpeker Hiim at man har begynt å innse at denne typen kunnskap ikke er den eneste typen kunnskap som er vitenskapelig relevant, og at taus kunnskap er nødvendig grunnlag i all påstandskunnskap. Påstandskunnskap kan også defineres som verbalisert kunnskap. I Dreyfus og Dreyfus sin modell for ferdighetstilegnelse er det første trinnet et eksempel på verbalisert kunnskap (2.2.3).

## **2.3 Ulike læringstradisjoner møtes**

I yrkesfaglig utdanning møtes den yrkesfaglige og den akademiske tradisjonen. Forholdet mellom praksis og teori i læreprosessen er av spesiell interesse yrkesopplæringen. I mange fag skjer det stadig en nedprioritering av praksis, mens omfanget av teoretisk undervisning øker. En kan spørre om hvilke konsekvenser en slik utvikling har for elevens læring. Vil elevene ende opp med sterkere eller svakere fagkunnskaper? Opplever elevene en faglig sammenheng mellom teori og praksis? Opplever elevene undervisningen som meningsfylt og relevant i forhold til utdanningsvalg? I det norske skolesystemet finner vi to vesensforskjellige læringstradisjoner. Vektlegging av teori eller praksis er hovedskille, og de to tradisjonene er knyttet til ulike typer utdanning (Hiim & Hippe, 1998).

### **2.3.1 Læring på verksted**

Verkstedslæringen i yrkesutdanningen legger grunnlaget for læring gjennom virksomhet og samhandling. Læring gjennom praksis og erfaring, gjennom prøving og feiling og gjennom handling, er grunnlaget for ”sann kunnskap” og denne måten å lære på kjenner vi fra mesterlære modellen i yrkesutdanningen (Mjelde, 2002).

### **2.3.2 Mesterlære og skolestisk læring**

Den yrkesrettede læringstradisjonen har sammenheng med mesterlæretradisjonen. Mesterlære er en læringstradisjon med historiske røtter i middelalderens håndverksfag og det laugsvesenet som fantes i byene. Laugene var sammenslutninger av håndverksbrødre som etter hvert fikk makt i form av privilegier, samtidig som de også fikk ansvarsoppgaver. En

sentral ansvarsoppgave var knyttet til opplæring og dermed rekruttering av nye fagfolk. På dette område ble det utformet lover og regler blant annet med krav til mestre som skulle få ansvaret for opplæringa av svenner og lærlinger. Når vi i dag benytter begrepet mesterlære, så gir vi uttrykk en form for opplæring som har fire kjennetegn: For det første finner læringen sted hos mesteren gjennom utføring av handverket og i den konkrete situasjonen der kompetansen skal benyttes. For det andre er dette modell-læring, der målet for den som skal lære er å kunne etterligne mesteren for så å skape sitt eget uttrykk. Det betyr at læringen er direkte innsiktet på å nå mesterens nivå av yrkeskompetanse. Et tredje moment er hvordan opplæringen går fra perifere til mer og mer sentrale yrkesfunksjoner. For eksempel vil det kanskje innen frisøropplæring være den mest perifere funksjonen å børste opp hår fra gulvet. Litt mer sentralt vil det være å klargjøre klippeutstyr, og bistå mesteren direkte ved å vaske hår og så videre. Etter hvert vil lærlingen selv klippe hår under tilsyn, rettleiding og veiledning. Det fjerde kjennetegnet er at opplæringen går fra enkle oppgaver - med minst risiko - til mer og mer krevende funksjoner. Eksempelvis vil frisørlærlingen kanskje først få klippe barn, deretter kanskje få klippe tilfeldige kunder. På et senere stadium vil læringen få klippe alle kunder og etter hvert få påta seg mer kompliserte oppgaver som å farge hår (Befring, 2010, Duesund 1995). Mesterlære kan med en slik bakgrunn defineres som "Læring gjennom deltagelse i et praksisfellesskap med gjensidige plikter for mester og lærling i en spesifikk sosial struktur over et lengre tidsrom" (Nielsen & Kvale 1999, s. 234). Innen mesterlære vil observasjon og imitasjon av en mester være en metode for oppøving av både konsentrasjon og ferdigheter. Imitasjonens siktemål vil derimot ikke bety kopiering eller eksemplifisering, som når en mattelærer demonstrerer hvordan et regnestykke skal regnes ut på tavlen. Innen mesterlæren vil imitasjon være et middel for frigjøring av egne iboende ferdigheter. I motsetning til akademisk tradisjon finner også mesterlæringen sted i en tett dialogisk læringsspiral som foregår i realistiske og lett overførbare utføringsomgivelser. Der en fagsentrert tradisjon ofte metodisk benytter såkalt ovenfra og ned læring hvor lærer skal overføre kunnskaper til sine elever og som preget av krav til hukommelse og pugg, vektlegger mesterlæren en oppøving av handlingskraft og ferdigheter gjennom kontinuerlig dialog som uttrykk for kunnskap (Nielsen & Kvale, 1999). Innen skolestisk læring vektlegges personlige interesser og initiativ kun i begrenset grad når fagplaner og målsetninger har prioritet. Tilegnelse av kunnskap vil for mange bære preg av ytre påtrykk og pugging av teoretisk fagstoff som eleven ikke nødvendigvis har et forhold til. Trening og hyppige repetisjoner er noe både skolestisk og ikke-skolestisk læring kan sies å ha til felles, men

hvordan treningen foregår kan hevdes skiller seg metodisk fra hverandre. Overlæring, eller læring som krever hyppige repetisjoner for å tilegne seg bestemte reaksjoner eller teknikker, skaper vilkår for automatiserte reaksjoner som vi er avhengige av i hverdagen. Eksempelvis puffer vi gangetabeller, lærer treskjæringer eller spiller tennis til tankene bak handlingen, eller hvordan vi gjør det vi handlingsmessig utfører blir mer enn noe vi verbalt kan formulere og uttrykke. Vi handler, og har ofte ikke-verbal kunnskap om hvordan handlingen utføres. Utviklingen av ferdigheter og kunnskaper vil i dagens skole så vel som innen mesterlære bære preg av frivillighet så vel som tvang. Innen mesterlære må eleven imitere mesteren før egne fortolkninger tillates, og eleven går videre til en ny mester. En slik læringsprosess, hvor elevens nyskapning og videreutvikling forutsetter refleksjon over både personlig og faglige tradisjoner og forhistorie, kan bidra til å integrere refleksjon og intuisjon (Duesund, 1995). Sissel Isachsen (2000, s. 39) referert i Mjelde (2002) beskriver det positive ved mesterlæren med at den har overskredet en teori-praksis-motsenting ved å basere læring på praksis i en naturlig sammenheng.

God undervisning i skolen kan med fordel hente mye inspirasjon fra mesterlære, og noen av de sentrale premissene beskrives som kognitiv mesterlære anvendt i skolesammenheng. Vygotskys *scaffolding* eller stillasbyggingsbegrep beskriver hvordan den voksne i begynnelsen av instruksjonsprosessen aktivt støtter barnet i læringsprosessen for så gradvis la barnet overta og styre læringsprosessen selv, et viktig prinsipp for opplæringen innen mesterlære. Gjennom stillasbygging og modellering gir lærer elevene en forståelse av strategier som ligger til grunn for og bak løsningen av et problem. Undervisningens siktemål er at eleven skal innarbeide og selv bli i stand til å benytte de ulike strategier selvstendig. Dette vil jeg komme tilbake til. I dagens skole kommer dette blant annet til uttrykk gjennom økt interesse for læringsstiler, tilpasset opplæring og livslang læring. Overføring av læring mellom forskjellige situasjoner og kontekster blir viktig i denne sammenheng. Når skolen betraktes som en rettighet og plikt stiller dette skolen som læringsarena i en ansvarsmessig særstilling i forhold til mange andre læringsarenaer (Befring & Tangen, 2008) På fritiden kan elever velge hvem de vil være rundt, i skolen må en forholde seg til både medelever og skolens ansatte. Innen en kroppsfenomenologisk forståelsesmåte hvor kroppen gis forrang gjennom sansemessige erfaringer til erkjennelse og erfaring, eller når kroppen anses som alle handlingers subjekt og vår primære erkjennelseskilde, blir en konsekvens at endringer i kroppen også vil endre et menneskes livsverden. Funksjonssvikt, sykdom, skade og

tilkortkomninger vil altså grunnleggende virke inn på og endre hvordan vi ser oss selv, verden rundt oss, hva, hvordan og ikke minst hvor vi lærer å lære (Duesund, 1995).

Hvordan man kombinerer mesterlæren og den akademiske tradisjonen, er et grunnleggende spørsmål når det gjelder prinsipper for opplæringen. Og det har langt ifra vært enighet om hvordan integrasjonen mellom de to tradisjonene best kan utformes. Erfaringer har vist at integrasjonen av akademiske skolestiske tradisjon og mesterlæren er problematisk, ikke minst fordi disse tradisjonene bygger på vidt forskjellige læringstradisjoner. I den akademiske tradisjonen går læring som regel fra det generelle til det spesifikke, fra teori til praksis, mens læring i en mesterlæretradisjon går fra det spesifikke til det generelle, altså fra praksis til teori. Når man beskjeftiger seg med dette forholdet mellom den akademiske tradisjonen og mesterlæretradisjonen i opplæringen, skal man være oppmerksom på, at utgangspunktet alt for ofte har vært, at læring foregår på skolen. Men det kan også ses som viktig at skolene forholder seg til det som de kan, og som praksisvirksomheten ikke kan. Skolene skal altså ikke overta virksomheten eller verkstedets rolle, for det er de ikke i stand til. Man skal være varsom med å introdusere nye skolestiske elementer i praktikkens læringslandskap, før virksomhetens ressurser har vært undersøkt (Nielsen & Kvale, 2003).

### **2.3.3 Lev Vygotskij og John Dewey i yrkespedagogikken**

Et hovedpoeng i Vygotskij sin tenkning er at mennesker lærer fra det sosiale til det individuelle ved at mennesker utvikler sin tankevirksomhet gjennom tale. Tenkning og språk kan ikke studeres isolert og må sees i et utviklingsperspektiv. Dette indikerer at barnet er et sosialt vesen som utvikler seg gjennom samhandling og språk, gjennom internalisering av normer og erverving av kunnskap som er særegen for den tiden barnet lever i og det stedet det lever. Ifølge (Mjelde, 2002) er dette synet av grunnleggende betydning for all pedagogikk. Språk og kommunikasjon er altså grunnlaget for menneskelig tankevirksomhet og utvikling. Mennesket har utviklet sitt språk, sin tanke og sin bevissthet gjennom arbeid og samhandling. Vygotskij bruker begrepene ord og ordmening som grunnleggende redskaper for å undersøke utviklingen av språk og tankevirksomhet. Man lærer ikke ords betydning uten at det relateres til ords mening. Individuell erfaring kan bare bli kommunisert når den er organisert i kategorier som blir bekreftet av samfunnets deltakere gjennom konvensjoner og vaner. Mening er enheter av disse underforståtte felles kategorier (ibid)



Vygotskij har kritisert tradisjonell undervisning med utgangspunkt i sin forståelse av virkeligheten av samhandling i læreprosesser. Han argumenterte for at en elevs stadige prestasjoner i samhandling med lærer og medelever er en mer presis læringsindeks enn intelligenstagstester som er basert på å måle allerede oppnådd kunnskap. Det er hans begrep om ”den nærmeste utviklingssonen” som snakker direkte til verkstedlæringen og mesterlæretadisjonon slik vi kan observere den i yrkesutdanningen i håndverk og industri (ibid).

”Det er distansen mellom det aktuelle utviklingsnivå slik det kan konstateres gjennom individuell problemløsning, og nivået for potensiell utvikling slik det kan konstateres ut fra problemløsning med veiledning fra voksne eller i samarbeid med dyktige jevnaldrende” (Vygotskij 1978, s. 86, ref. i Mjelde, 2002).

Lev Vygotskij og John Dewey hadde noen felles ideer når det gjaldt synet på relasjonen mellom virksomhet og læringsutvikling, spesielt når det gjelder hvilken rolle hverdagsaktiviteter og sosiale forhold spiller i utdanningsprosessen. Disse spørsmålene berører direkte kjernespmålene i yrkespedagogikken.

John Dewey fremhever verkstedlæring og samhandling i sine arbeider. Han bryter med all tradisjonell undervisning. Han bryter med systemet med skoleklasser, skoletimer og skolefag. Han legger vekt på tverrfaglige tilnærminger, spesielt gjennom eksperimenter. Gjennom eksperimentene får elevene avkreftet eller bekreftet en hypotese de har stilt. De får kunnskaper om de forhold eksperimentet er knyttet til. Teori blir for en stor del knyttet til praksis (Mjelde, 2002).

## 2.4 Yrkesdidaktikk

Didaktikkbegrepet defineres forskjellig. Yrkesdidaktikk kan defineres som ”teori om undervisning og teori som anvisning for undervisning” (Gundem, 2008). Didaktikk blir her betraktet som teoretisk vitenskap. En slik definisjon er blitt kritisert og argumentert mot. Yrkesdidaktikk kan også betraktes som teori og som praksis. Yrkesdidaktikk kan ifølge Hiim & Hippe (2007) defineres som ”praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke utdannings- og læringsprosesser i skole og arbeidsliv”. Noe av kjernen i den yrkesfaglige læringstradisjonen handler om nærheten mellom arbeid og læring. Det innebærer at læreprosessen og faginnholdet har vært strukturert omkring praktiske

arbeidsoppgaver. En videre definisjon av yrkesdidaktikk er kritisk analyse og bruk av yrkesfunksjoner som grunnlag for læring. En snever oppfatning av begrepet innebærer kun mål og innhold. En videre oppfatning er mer opptatt av ulike sider ved læreprosessen, av undervisningsmetoder og av læringsaktiviteter. Et utvidet didaktikk begrep er blitt utformet som didaktisk relasjonstenkning, hvor det fokuseres på avhengigheten i en lærings- og undervisningssituasjon mellom elevenes læreforutsetninger, rammebetingelser, mål, innhold, læreprosess og vurdering (ibid).

### **2.4.1 Yrkesdidaktiske utfordringer**

Yrkesutdanningene står ovenfor flere yrkesdidaktiske utfordringer. God relevans i yrkesutdanningen forutsetter innsikt i hva yrkeskunnskap er, og hva som er grunnleggende kompetanse i det aktuelle yrket, yrkesgruppen eller profesjonen. Det forutsettes at en kan beskrive og analysere arbeids- og produksjonsprosesser og skille mindre vesentlig yrkeskunnskap fra helt grunnleggende. Det ligger utfordringer i å utnytte alt potensial som finnes i ulike praksisoppgaver. Øvelsen vil være utgangspunkt for refleksjon og læring og dermed lære av og videreutvikle egen yrkesvirksomhet (Hiim & Hippe, 2007).

### **2.4.2 Relevansproblemer i utdanningen**

Mester og håndverkstradisjonen og akademisk tradisjon innebærer vesentlige forskjeller men det er likevel snakk om utdanning som kvalifiserer for bestemte praktisk orienterte arbeidsoppgaver. Problemet blir ofte at elever ikke ser relevansen av den teoretiske kunnskapen i den akademiske tradisjonen i forhold til den praktiske kunnskapen i mesterlæretradisjonen. Relevansproblematikken gjelder ikke kun for elever i videregående opplæring, men også for mange profesjonsutdanninger. Relevansproblemer blir like aktuelle for elever i en yrkesfaglig opplæring som for studenter ved høyskoler og universiteter. Det er snakk om en relevant utdanning som forbereder elever/studenter på et fremtidig yrke. Teoretisk kunnskap kan lett bli virkelighetsfjern og bli ”hengende i løse luften”. Den er nødt til å ses i sammenheng med yrkets praksis.

Mange hevder de savner relevans for den praktiske yrkesutøvelsen. Både den tradisjonelle skoleundervisningen og ulike former for praktisk undervisning kan fremstå som lite meningsfylt i forhold til realistisk yrkesutøvelse. Vi kan si at dette henger sammen med at læreplanene og innholdet i de studietilbudene ikke er basert på tilstrekkelig analyse av

yrkesvirksomheten og de profesjonelle samfunnsoppgavene utdanningen kvalifiserer for. Praksis kan ses som løsrevet fra teori hvor mange opplever et såkalt ”praksissjokk” (Hiim & Hippe, 2007).

Dahlback, Haaland, Hansen & Sylte (2011) har satt fokus på yrkesrelevans i opplæring i tre ulike perspektiver og bakgrunnen for dette ligger i Kunnskapsløftets synliggjøring av elevens, bransjens og samfunnets behov for kompetanse. Alle tre perspektivene står like sentralt for å få til en yrkesrelevant opplæring. Elevens behov er det første perspektivet og er knyttet til elevenes opplevelse av mening i læringsarbeidet. Det er rettet mot elevenes oppfatning av opplæringens nytteverdi i forhold til egen interesser, behov og utdanningsplaner. Det andre perspektivet er bransjens behov. Dette perspektivet er rettet mot bransjens og bedriftens behov for kompetanse. Det er viktig å finne ut hvilke behov de ulike yrkene som inngår i samme studieprogram har til felles, og hva som er særegent for hvert enkelt yrke, for å kunne tilrettelegge for en yrkesrelevant opplæring. I flere av de brede utdanningsprogrammene er det store forskjeller mellom yrkene som inngår, og opplæringen kan bli lite relevant dersom elevene skal lære litt om alle disse yrkene, spesielt hvis elevene er bestemt på valg av yrke. Det tredje perspektivet er samfunnets behov og dette perspektivet er rettet mot verdien opplæringen har for samfunnet, med tanke på kulturelle, etiske, estetiske og miljømessige forhold. Mange yrker endrer og utvikler karakter som følge av samfunnets krav til omstilling. Det stilles andre krav til for eksempel helse, miljø og sikkerhet (HMS) i dag enn for bare noen få år tilbake. Flere arbeidsplasser er prosjektororganisert i team som krever omstillings- og samarbeidsevne, samtidig som det kreves at de skal kunne arbeide selvstendig og ha kritisk vurderingsevne. Datateknologi har hatt en økende innflytelse på yrkesutøvelsen i noen yrkes, mens andre fremdeles er helt avhengig av manuelt håndverk.

Lennart Nilsson referert i Rondestvedt (2010) hevder i sin artikkel *den nordiske yrkesundervisningsmodellen* (Nilsson) at 30-40 % av elevene ikke finner mål og mening med fellesfagene i de yrkesfaglige studieretningene hvis de ikke blir gitt en yrkesprofil. Han understreker også viktigheten av dette spesielt ved skoleårets begynnelse.

Mange elever opplever at skolen blir for teoritung. Problemet er at teori og praksis lever sine egne liv. Resultatet blir ofte at elevene opplever et praksissjokk når de kommer ut i bedriftene og føler seg dårlig forberedt på det arbeidet de skal utføre. Utfordringen blir å sette et større trykk på elevenes ønsker når det gjelder yrkesvalg, og at alle fagene må ha utspring fra selve yrkesutøvelsen. Lærere trenger en bred innsikt i hva yrkeskunnskap er i de ulike yrkene og

hvordan den utvikles. Det er også viktig å etablere felles arenaer for programfaglærere og fellesfaglærere slik at man i fellesskap kan komme frem til en felles læreplanforståelse (Rondestvedt, 2010).

Spetalen (2010) diskuterer relevans gjennom yrkesforankring i en utgave av tidsskriftet *Yrke*. Her hevder han at diskusjoner rundt relevansproblematikk er av relativt ny dato. Siden 1500 tallet har mesterlæretradisjonen sørget for en relevant opplæring til en rekke fagområder gjennom lærlingordninger og praksisfellesskap. Etter reform 94 var det slutt på de spesialiserte grunnkursene og innføringen av Kunnskapsløftet har begravd den spesialiserte mesterlæretradisjonen i den skolebaserte yrkesfagopplæringen. Det har ført til at flere utdanningsprogrammer er satt sammen av opp til 50 ulike fagområder. Dette gjelder blant annet for Teknikk og industriell produksjon. I et slikt bredt og flerfaglig program blir relevansspørsmålet et kjernespørsmål. Hva relevansbegrepet innebærer kan være vanskelig å få tak i ettersom det avhenger av hvilket perspektiv som tas. Lærer, elever og andre kan ha ulike oppfatninger av relevans. Mange henviser til mengden og innholdet i fellesfagene når det gjelder relevansproblematikken. Andre peker på at læreplanmålene i utdanningsprogrammene er for generelle og skolaske at måloppnåelse nå innebærer noe annet en før, hvor det nå skal gjøres rede for, diskuteres, analyseres osv. Andre mener at elevene ikke får relevant praksis når mange fagområder inkluderes i samme utdanningsprogram. Spetalen (2010) mener alle disse faktorene er viktige og relevante for å stille spørsmål ved om organiseringen, innholdet og læringsaktivitetene i den skolebaserte yrkesopplæringen er relevant for å utdanne utøvere til yrkesfagene.

Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011, s. 6) likestiller begrepene ”praktisk og variert undervisning” med en mer ”motiverende og relevant”. Praksisnær undervisning settes på dagsorden. En praksisnær opplæring oppleves som motiverende, meningsfylt og relevant. Meldingen sier også at ”Opplæringen må bygge på et bredt kunnskapssyn. Den må stimulere til kreativitet, både som egenverdi og som inngang til læring og økt motivasjon” (St. Meld. Nr. 22, 2010-2011, s. 6). Kunnskapsminister Kristin Halvorsen sier til Aftenposten 10. mai 2011 at stortingsmeldingen foreslår at opplæringen nå skal bli mer variert og det skal tas i bruk et spekter av læringsstrategier.

Stortingsmeldingen peker på at opplæringen skal bygge på et bredt kunnskapssyn. Det kan tolkes som at det må ligge en utvidet forståelse av kunnskap og yrkeskunnskap for å tilrettelegge for en motiverende og relevant undervisning.

### 2.4.3 Yrkesretting

I de senere årene har det vært en økende interesse for en yrkesutdanning med et sterkere fokus på yrkesretting (Rondestvedt, 2010). Det pågår diskusjoner om hvorvidt det har vært vellykket med mer vekt på allmenne basiskunnskaper og økt mengde teori i yrkesutdanningen fremfor praktiske kunnskaper. Erfaringer viser viktigheten av at elevene selv ser nytteverdien av teori i forhold til yrkets behov for kompetanse. Det må altså være klargjort hvilken nytteverdi innholdet har for elevens fremtidige yrkesvirksomhet og hvor viktig det er at eleven opplever at opplæringen har mening og relevans. Begrepet yrkesretting har blitt mer og mer vektlagt, og blir beskrevet som meningsfull og relevant opplæring i Kunnskapsløftet (Dahlback et al., 2011).

Yrkesretting av opplæringen har vært et gjennomgående tema siden Reform 94, men som har vært lite løftet nasjonalt. Det foreslås at læreplanene i fellesfagene blir gjennomgått med sikte på at læreplanene i størst mulig grad skal egne seg for yrkesretting. Med yrkesretting av fellesfagene menes at fagstoff, læringsmetoder og vokabular som brukes i undervisningen, i størst mulig grad skal ha relevans for den enkeltes yrkesutøvelse. Yrkesretting innebærer også å forklare hvordan kompetanser fra fellesfaget blir brukt og kommer til nytte i opplæringen i programfagene og i yrkesutøvelsen innenfor relevante yrker (rapport, 2009 utdanningsforbundet).

Ifølge Kvale (1993) og Hiim og Hippe (2001) referert i Dahlback et al. (2011) har yrkesteori blitt sett på som en "oppskrift" for praksis. Som nevnt tidligere i kapittelet er dette er i tråd med et mer snevert kunnskapssyn som preger positivismen. Det viser til en deduktiv læring hvor teorien blir presentert før den prøves ut i praksis. Samtidig har det vokst frem en yrkesfaglig læringstradisjon som vektlegger læring gjennom arbeid, der en verdsetter kunnskap som er relevant for yrkesutøvelsen. Denne tradisjonen, som også ble beskrevet tidligere er basert på mesterlæretradisjonen, som innebærer et annet kunnskapssyn og en annen oppfatning av forholdet mellom teori og praksis. Denne tradisjonen viser til en induktiv læring hvor en bygger teorien på det erfarte gjennom praksis.

Yrkesretting må til for å skape mening og relevans for elevene som går der. Når teorier blir presentert for elever kan de lett bli abstrakte og glemmes hvis de ikke prøves ut i praksis. Teoriene må altså læres gjennom handling. Oppskrifter for menneskelige læreprosesser er også mer problematiske enn oppskrifter med ting, fordi de er svært kontekstavhengige

(Dewey, 1999, ref. i Dahlback et al., 2011). Vi mennesker har en yrkeskompetanse som defineres gjennom vår vilje og intensjoner. Vi kan velge å bryte enhver lovmessighet og vi kan dermed ikke uten videre forutsies. Yrkeskompetansen er som nevnt tidligere, den kompetansen en yrkesutøver trenger for å kunne utføre et arbeid. Teoriene elevene blir undervist i, bør ha betydning yrkesutøvelsen. Forskning bekrefter hvor viktig det er å yrkesrette læringsarbeidet for å skape relevans, helhet og sammenheng i opplæringen, for at elevene skal utvikle den kompetansen som faktisk kreves for å bli en god yrkesutøver. Opplæringen må oppleves som meningsfull og relevant for at elevene skal lære skal skje. Elevene må også få delta i demokratiske prosesser, for eksempel i måter å løse oppgaver på i henhold til målene i læreplanen (Dahlback et al., 2011).

## **2.5 Mening og sammenheng i en helhetlig opplæring**

Dagens yrkesutdanning i videregående opplæring og delvis i arbeidslivet har til nå vært bygd på og preget av en til dels snever didaktikk og er snevert kunnskapssyn (Hiim & Hippe, 2001, ref. i Dahlback et al., 2011). Dette kan ha sammenheng med relevansproblemer og manglende helhet i utdanningen. Mening og sammenheng i yrkeskunnskapen spiller en avgjørende rolle for elevenes læring. Hvordan tilrettelegge for en meningsfylt og relevant opplæring hvor elevene opplever motivasjon og mestring? For å forstå hva som skaper en helhetlig opplæring vil det være nødvendig å se nærmere på begrepene.

### **2.5.1 Mening i yrkeskunnskapen**

Mange av elevene og lærlingene i yrkesfaglige studieretninger opplever splittelsen mellom verkstedlæring og kateterlæring og finner ofte opplevelsen som meningsløs. De opplever ingen sammenheng mellom innholdet i undervisningen i yrkesfag, verkstedslæringen og yrkesteori og allmennteori (Mjelde, 2002).

Heidegger (1978) referert i Hiim & Hippe (2007) understreker at språk handler om mening. Vi erkjenner og tolker verden gjennom våre hensikter, planer og prosjekter. Ord gjelder meninger, handlinger og intensjoner, ikke ”ting i seg selv”. Språklig aktivitet er uløselig knyttet til å skape mening gjennom meningsfull aktivitet og arbeid hvor vi er følelsesmessig engasjert. Dette betyr at handling, forståelse, språk og følelser henger uløselig sammen i

helhetlig erkjennelse. En slik helhet kan utgjøre et nødvendig grunnlag også i mer formaliserte læringssituasjoner. I yrkesopplæring foregår det en diskusjon om hvorvidt det er fornuftig å la elevene begynne med mest mulig realistiske, helhetlige oppgaver i verkstedet eller i utplassering i bedrift så tidlig som mulig i opplæringen, uten teoretisk gjennomgang og instruksjon på forhånd. Mange mener dette er viktig fordi det betyr at elevene helt fra starten av får anledning til å utføre meningsfylt arbeid fortrinnsvis i samarbeid med andre. Et hovedargument er at en slik tilnærming oppleves meningsfylt, samtidig som det bidrar til å utvikle nyansert, helhetlig kompetanse hos elevene.

Begrepet mening knyttes til den enkelte elevs lærings persepsjon og følelser og til opplevelse av opplæringen. I Prinsipper for opplæringen står det følgende om mening og motivasjon: Motiverte elever har lyst til å lære, holder ut lenger, er nysgjerrige og viser evne til å arbeide målrettet. Opplevelse av mestring styrker evnen til å holde ut i både medgang og motgang. Fysisk aktivitet fremmer god helse og kan medvirke til større motivasjon for å lære. Faglig trygge, engasjerte og inspirerende lærere, bruk av varierte, tilpassede arbeidsmåter og mulighet for aktiv elevmedvirkning, kan være med på å gi lærelyst og en positiv og realistisk oppfatning av eget talent og fremtidsutsikter (Dahlback et al., 2011).

Motivasjon og mening knyttes gjerne til at elevene skal vite hva som forventes av dem. Samtidig er det knyttet til lærerens evne til å tilrettelegge opplæringen på en variert, differensiert og tilpasset måte. Det er sentralt at eleven er delaktig i valg av læringsstrategier i alle fasene av opplæringen. Eleven skal være delaktig når det gjelder planlegging, gjennomføring og vurdering av egne arbeidsmåter. Det kreves at læreren er en klar og tydelig leder, samtidig som han eller hun skal overlate til elevene å ta egne valg (ibid).

I dag virker skolen meningsløs for mange elever. Det er krise i motivasjon, disiplinproblemer og høye frafallstall knyttet til denne krisen. Mange elever har mistet lysten til å lære, er lei av å ikke lære, samtidig som de har mistet tilliten til sin evne til å lære. I dagliglivet kan vi forstå hva motivasjon er. Hvis vi blir spurt om å gjøre noe som vi ikke vil så gjør vi oppgaven langsomt. Vi er i stand til å lære en teknisk prosess raskt hvis resultatet er meningsfullt og bringer noe belønnende og behagelig, mens vi ikke er i stand til å lære lettere prosesser hvis vi ikke forstår hensikten (Mjelde, 2002).

Mening og motivasjon kan ses som to sider av samme sak. For mange er læringen i skole forberedelse til deltakelse i arbeidsliv. Et hovedproblem er avstanden mellom skole og arbeid.

Forlengelsen av den rene skole fjernt fra det praktiske arbeidsliv er et av hovedproblemene i dagens skolereformer (Nielsen & Kvale, 1999).

Er et av hovedproblemene i de siste 30 års skoleutvikling at det er lagt opp læringssituasjoner som virker meningsløse for mange? Har splittelsen mellom læring i verksteder og læring i klasserom også skapt lærevegning i de yrkesfaglige studieretninger? Har økningen allmennteori i klasserom økt problemene i yrkesutdanningen? Spørsmålet er hvordan man kan legge til rette for gode læringssituasjoner med vekt på utvikling av basiskunnskaper i yrkesfaglige studieretninger.

For å forstå hva som skaper gode læringssituasjoner for elever, og for å forstå hvorfor undervisningsproblemer oppstår og endres for lærere, og hvorfor fremgang oppstår, kreves det at man ikke bare studerer det som utgjør undervisningens innhold. Det er også nødvendig å studere hvordan dette fordeles og omformes i praksis i både elevers og læreres hverdagsliv. Man må undersøke hvordan elever og lærere oppfatter undervisningens konkrete innhold, og hva som ut fra elevers, læreres, aktuelle perspektiv betraktes som meningsfullt undervisningsinnhold (Mjelde, 2002).

Lennart Nilsson referert i Mjelde (2002) sier at en forutsetning for fremgang er at man som pedagog interesserer seg for å finne ut hva som karakteriserer elevers arbeids- og undervisningsrelaterte opplevelser. Videre at man tar disse opplevelsene på alvor gjennom å legge opp undervisningen slik at den rommer det som fra elevperspektiv gir arbeidet mening. Å oppleve utdanningen som meningsfull er en forutsetning for kompetanseutvikling og yrkestilpasning (Nilson 1981, ref. i Mjelde, 2002). Han påpeker at det har vært liten interesse for å studere empirisk hvordan elever i yrkesfagene opplever læringens vilkår og muligheter.

## **2.5.2 Elevmedvirkning**

Ifølge Dahlback et. al (2011) er det i et yrkesdidaktisk perspektiv, vesentlig å knytte medvirkningsbegrepet tydeligere til forestillingen om en helhetlig yrkesopplæring, hvor elevenes yrkesinteresser er i fokus fra første dag på Vg1. Dette kan eksempelvis skje gjennom utviklingssamtaler.

I Prinsipper for opplæringen står det om elevmedvirkning: Skolen og lærebedriften skal forberede elevene på å delta i demokratiske avgjørelsesprosesser og stimulere til samfunnsengasjement både nasjonalt og internasjonalt. I opplæringa skal elevene utvikle



kunnskap om demokratiske prinsipp og institusjoner. Skolen og lærebedriften skal legge til rette for at elevene får erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser både i det daglige arbeidet og ved deltakelse i det representative organ (ibid).

Elevmedvirkning innebærer deltakelse i avgjørelser når det gjelder læring, både for den enkelte elev og for gruppen som helhet. I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring. I arbeidet med de ulike fagene er elevmedvirkning med på å bevisstgjøre elevene om egne læringsprosesser, og det gir en større innvirkning på egen læring (ibid).

### **2.5.3 Helhet og sammenheng**

Mange yrkesfagelever og lærlinger ser ingen sammenheng mellom det de lærer i arbeid og verksted, og det de lærer i allmennfagtimene. Yrkesteorien som skulle knyttes direkte til verkstedsvirksomheten, er ofte lagt til klasserom og ikke knyttet til praksis. Elever og lærlinger gjør opprør mot teori som ikke har noen relasjon til deres virkelighet (Mjelde, 2002)

Det blir viktig at elevene ser en helhet og sammenheng i opplæringen for å kunne opparbeide en yrkeskompetanse.

Det er et nasjonalt mål om at det skal være helhet og sammenheng i opplæring fra første dag i videregående opplæring (Sund, 2005, ref. i Dahlback, 2011).

For yrkesfagopplæringen kan dette bety at de ulike nivåene skal henge sammen både innholdsmessig og metodisk. Det kan også bety at opplæringen skal være tilpasset og forankret i det yrke elevene utdanner seg til og det arbeidslivet de skal bli en del av.

Sammenheng betyr også at nivåene bygger naturlig på hverandre, at skolefagene på det enkelte nivået i fag- og yrkesopplæringen er integrert og har en tydelig sammenheng med den yrkeskompetansen elevene/lærlingene skal utvikle. Dette innebærer at elevene får arbeide med konkrete og helhetlige arbeidsprosesser i yrket eleven/lærlingen utdanner seg til (Dahlback, 2011, s. 39).

## 2.6 Undervisning

Undervisningen er avgjørende for om elevene opplever det faglige innholdet som meningsfylt og relevant. Jeg vil se nærmere på mål og innhold i undervisningen og hvordan dette henger sammen i en helhetlig opplæring.

### 2.6.1 Mål og innhold i undervisningen

Alt pedagogisk arbeid er rettet mot et mål og målet finner vi ved å spørre om hva det er samfunnet, skolen, læreren eller eleven ønsker å oppnå med undervisningen og læringen. Hva er det en vil at elevene skal sitte igjen med av kunnskaper, ferdigheter og holdninger etter avsluttet utdanning? Målsetting er noe annet. Med målsetting menes prosessen som fører fram til oppstilling av målet. Målet er med andre ord et resultat av målsettingsprosessen (Hiim & Hippe, 1998).

Vi kan skille mellom formål, læreplanmål og læringsmål. Formålet med utdanningen blir bestemt av Stortinget ved lov og forplikter alle lærere i skoleslaget. Den enkelte lærer har ansvaret for å tilrettelegge opplæringen slik at den best mulig virkeliggjør formålet som er fastsatt i formålsparagrafen. Formålene er ofte for vide til at de kan være til direkte hjelp i lærerens daglige arbeid. Målene i den generelle delen av læreplanen og i de ulike fagene er mer konkrete. Læreplanene for den videregående skolen er utformet som målstyrte rammeplaner. Dette vil si at planer for et fag skal angi målene med og hovedmomentene i undervisningen og det innebærer at lærere og elever skal ha rett til å velge mer konkret innhold i arbeidsmåter ut fra planens mål og hovedmomenter (ibid). Skolen og lærerens pedagogiske grunnsyn har stor betydning for hvordan han eller hun tolker og presiserer de overordnede målene. Læreplanmålene kan bli for vide og generelle til å være utgangspunkt for arbeidet i en enkelt time eller periode og legges heller til grunn for å formulere læringsmål eller undervisningsmål. Læringsmål blir et redskap som hjelper lærere og elever til å fremme læringen og gjøre undervisningen bedre. De er et egnet utgangspunkt for videre planlegging, vurdering og revisjon av opplegget (ibid).

Læringsmålene kan deles inn i kunnskapsmål, ferdighetsmål og holdningsmål. Kunnskapsmål sier noe om hvilke kunnskaper og intellektuelle ferdigheter elevene skal tilegne seg. Ferdighetsmålene sier noe om hva elevene skal tilegne seg på det praktiske området og holdningsmål sier noe om hva elevene skal tilegne seg på det følelsesmessige,

holdningsmessige og verdimeslige området. Kunnskaper og ferdigheter går over i hverandre og det samme er tilfellet med kunnskaper og holdninger. Yrkesrettet opplæring handler om praktisk yrkesutøvelse. For å beherske de ulike yrkesoppgavene, er det nødvendig med en helhetlig kompetanse som består av integrerte ferdigheter, kunnskaper og holdninger (ibid).

Hiim & Hippe (1998) forklarer videre at målene henger nøye sammen med innholdet i opplæringen. Innholdet er det som lærerens og elevens arbeid handler om. Det må velges ut og tilrettelegges på en slik måte at det henger sammen med målene. Når innholdet skal diskuteres, glir aspektet om *hva* og aspektet om *hvordan* lett over i hverandre. I skolen har en tradisjonelt vært mest opptatt av det teoretiske kunnskapsinnholdet, og kanskje særlig det kunnskapsinnholdet som finnes i lærebøker. Når yrkesutdanningen foregår som skolebasert opplæring, vil den lett la seg prege av skolens innholds- og læringstradisjoner.

Hva som anses som viktig kunnskap varierer med tid og samfunnsforhold. Det ser imidlertid ut til at endringer i skoleverket har hatt en tendens til å foregå på middelklassens akademiske premisser. I den videregående skolen har dette gitt utslag i en stadig større akademisering og teoretisering av yrkesutdanningen. Normene, verdiene og læreplaninnholdet i den teoretiske delen av undervisningen på de yrkesfaglige linjene kan sammenlignes med det elevene erfarte i grunnskolen. I grunnskolen har en del av elevene gjort motstand mot tradisjonell skolastisk læring og det formelle pensum. De fortsetter å gjøre motstand mot teorien i yrkesutdanningen. Motstanden henger antakelig sammen med at det teoretiske innholdet oppleves som fjernt og fremmed (ibid).

For å favne basiskunnskapen i oppgaver så må oppgavene gi variasjon, de må være helhetlige, virkelighetsnære, relevante, og ta utgangspunkt i mennesker og situasjoner (Andresen, 2010).

Innholdet i yrkesfagene er preget av fagets egenart og tradisjoner. Mange yrkeslærere er opptatt av fagstolthet og holdninger som tar vare på det beste i yrkestradisjonen. De mener at en ny utvikling i faget må ta utspring i fagets egne røtter. Pedagogiske kunnskaper må også tilpasses fagets tradisjonelle innhold og metoder. Faglig identitetsfølelse og sikkerhet er et nødvendig utgangspunkt for å være lærer og for elevene kan det være trygt å ha en lærer som behersker og er stolt av faget. Innholdet vil preges av fagets egenart på ulike måter i de forskjellige yrkesfagene. Rotfeste i fagets tradisjoner er et godt utgangspunkt for å vurdere faginnholdet på en kritisk måte (Hiim & Hippe, 1998).

Når det gjelder rammeplaner og valgmuligheter, bør verken innholdet i læreplanen eller i lærebøkene automatisk styre undervisning og læring. En slik praksis vil være en underkjenning av lærerens faglig-pedagogiske vurderinger, skjønn og valgmuligheter (ibid).

Ofte er det nødvendig å differensiere faginnholdet i undervisningen. Både valget og organiseringen av innholdet kan knyttes til elevenes interesser og forkunnskaper.

## 2.7 Oppsummering

Det er et økende problem at elever i videregående opplæring velger å avbryte utdanningen uten fullstendig vitnemål. Frafallet er størst på yrkesfag, hvor omtrent halvparten fullfører. Det er mange ulike grunner til at elever velger å ikke møte på skolen eller velger å avbryte videregående opplæring. Jeg har valgt å belyse relevansproblematikken som en mulig grunn til fravær i yrkesfaglig opplæring. Kunnskapsløftet legger et trykk på teoretisk kunnskap både i den allmenne og den yrkesfaglige opplæringen. Kunnskapsbegrepet har vært preget av et positivistisk og snevert kunnskapssyn helt frem til i dag. Det har i de senere årene vokst frem et flerdimensjonalt kunnskapssyn som inkluderer følelser, verdier, språk kommunikasjon, moral og praktisk handling. En yrkesfaglig utdanning krever både teoretisk og praktisk kunnskap. Et snevert kunnskapssyn har også preget yrkeskunnskapen, men en utvidet forståelse har fått oppmerksomhet de siste årene. Yrkeskunnskap er en helhetlig kunnskap som består av ulike typer kunnskap og er av ulike dimensjoner. Denne kunnskapen er sammensatt av handling, forståelse, språk og følelser. For at elevene skal oppleve den teoretiske kunnskapen som meningsfylt og relevant i forhold til yrkesvalg, må undervisningen yrkesrettes slik at elevene ser en faglig sammenheng mellom teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap. Det er et krav om yrkesretting i opplæringsloven og et nasjonalt mål at det skal være helhet og sammenheng i opplæringen. Dette stiller store krav til lærere i arbeidet med å yrkesrette innholdet i undervisningen.

## 3 Metode

Som forsker må man ta utgangspunkt i hvilket fenomen man ønsker å belyse og hvilke perspektiver man vektlegger før man bestemmer hvilke metoder som er best egnet til formålet. Med bakgrunn i problemstillingen for oppgaven vil jeg i dette kapittelet begrunne valg av metode, og beskrive gjennomføring av datainnsamling og analyse. Forskningsetikk og etiske refleksjoner vil også drøftes her. Jeg vil til slutt belyse hvordan validiteten er ivarettatt gjennom hele forskningsprosessen.

### 3.1 Metodiske valg

I denne undersøkelsen har hovedfokuset vært på informantenes beskrivelser. For å få et innblikk i deres erfaringer ble det naturlig å ta i bruk kvalitativ metode.

#### 3.1.1 Kvalitativ metode

En kvalitativ metode bygger på deltakende observasjoner og intervjuer som bærer preg av en dynamisk samtale. Tilnærmingen er ofte intervju og gir rom for improvisasjon. Kvalitative arbeid blir ofte referert til som fenomenologiske eller hermeneutiske studier. Det fenomenologiske perspektivet innebærer å sette fokus på menneskers opplevelser og forståelse av deres situasjon og deres hverdagsliv. Dette er et såkalt aktørperspektiv. Med hermeneutisk analyse blir det lagt vekt på å fange inn og fortolke aktørforståelsen inn i et videre teoretisk perspektiv. I spesialpedagogisk forskning kan kvalitative tilnærminger ha karakter av en kasuistisk undersøkelse. I prinsippet dreier dette seg om både personer, spesielle grupper og institusjoner. Men innen fagområdet spesialpedagogikk er det ofte personer som står i fokus (Befring, 2002). Jeg valgte en kvalitativ tilnærming i min undersøkelse der informantenes opplevelse står sentralt. En kvalitativ tilnærming fokuserer på opplevelsesdimensjonen og ikke bare på en beskrivelse av de forholdene personen lever under. Det sentrale i en kvalitativ forskning er å få innsikt i informantenes livsverden. Livsverden omfatter personens opplevelse av sin hverdag og hvordan vedkommende forholder seg til denne (Dalen, 2004).

Det kvalitative forskningsinterview forsøker at forstå verden fra interviewpersonens synspunkt, utfolde meningen i folks opplevelser, afdække deres livsverden, førend der gives videnskabelige forklaringer (Kvale, 2002, . 15 ref. i Dalen, 2004).

### **3.1.2 Det kvalitative forskningsintervju**

Vi kan si at intervju er en ”utveksling av synspunkter” mellom to personer som snakker sammen om et felles tema (Kvale, 2002 ref. i Dalen, 2004). Formålet med intervjuet vil være å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan informantene opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Kvalitative intervjuer er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2004). Det er nettopp dette som har vært målet i forskingsprosjektet. Det er gjennom intervjuene jeg har fått tak i elevenes opplevelser, tanker og meninger rundt fenomenet som studeres.

Et typisk trekk ved kvalitative opplegg er at intervjuet utarter seg som en fri samtale, med tema, generelle spørsmål og problemstillinger som utgangspunkt (Befring, 2002).

I et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskap sosialt gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson. Det er viktig at intervjueren har kunnskap om intervjutemaet for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål når intervjupersonen svarer. Kvaliteten på de produserte data avhenger altså av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om temaet (Kvale & Brinkmann, 2009).

### **3.1.3 Forforståelse**

Som forsker tolker vi det vi ser ut fra vår forforståelse, det vil si våre erfaringer og de referanserammene vi har med oss. Det blir derfor avgjørende å gå inn i samtalen med et åpent sinn ettersom en del av spørsmålene blir til underveis. All forståelse er bestemt av en førforståelse eller en såkalt forståelseshorisont (Wormnærs, 1996 ref. i Dalen, 2004).

Førforståelsen omfatter meninger og oppfatninger vi på forhånd har til det fenomenet som studeres. Vi stiller alltid med en slik førforståelse i møtet med intervjuinformantene og det innsamlede datamaterialet. Det sentrale er å åpne for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser (Dalen, 2004). Vår førforståelse blir viktig for utvikling av forståelse og for senere tolkning. Jeg som forsker må fortolke den informasjonen som innhentes og bevisstheten rundt egen førforståelse gjør meg sensitiv når det gjelder å se muligheter for

teoriutvikling i eget intervjumateriale. I dialogen vil både forskerens egen førforståelse og aktuell teori om fenomenet som studeres påvirke fortolkningen. Denne utviklingen av forståelse går gjennom flere ledd. Utviklingen går fra en rent beskrivende forståelse av hva informanten konkret sier, via en fortolkende forståelse av hva som egentlig menes med uttalelsene, til en mer teoretisk forståelse av fenomenet som studeres (ibid).

I forkant av intervjuene gjorde jeg meg noen tanker rundt elevenes høye fravær og hvordan fraværet kunne ha en sammenheng med deres oppfattelse og opplevelse av undervisningsopplegget. Mine forventninger til prosjektet var preget av min førforståelse. Jeg var klar over at årsakene til elevenes høye fravær trolig ville være sammensatt av flere forhold. Meningen var heller ikke å fokusere kun på fraværet, men på elevenes opplevelse av innholdet i undervisningen. Forståelsen jeg sitter igjen med er bestemt av min førforståelse, men den har også utviklet seg gjennom en fortolkning av hva informantene svarte i undersøkelsen.

### **3.1.4 Hermeneutikk**

Forståelsesperspektivet står sentralt innenfor kvalitative tilnærminger. Med direkte tilknytning til analysearbeidet kan ulike nivåer for forståelse være:

- Deskriptiv forståelse. Dette krever en mest mulig presis og valid ettergiving av det en har hørt, lest eller observert. Ettergivingen kan kontrolleres mot data.
- Tolkningsforståelse. Dette stiller krav om innlevelse og innsikt i de erfaringer, opplevelser og meninger informantene har gitt uttrykk for. En tolkning kan prøves mot andre fagfolks tolkninger og mot informantenes tolkninger.
- Teoretisk forståelse. Dette handler om å ta i bruk og utvikle allmenne begrep og modeller for å se tolkningene i en faglig teoretisk kontekst.

Inndelingen som er vist over, svarer til den omtalte hermeneutiske sirkel, som symboliserer innholdsanalysen som en pendling mellom tekst og tekstforståelse på ulike nivåer av innsikt. Her kan vi referere til forforståelse, førstforståelse, delforståelse og helhetsforståelse. Hver gang vi går gjennom materialet, vil det være på et høyere innsiktsnivå. Nivådelingen sier nødvendigvis ikke noe om rekkefølgen i arbeidet. Det er karakteristisk i kvalitativ forskning at vi kan operere samtidig på flere steg og nivåer i prosessen. Datainnsamling, dataanalyse og tolkning kan til en viss grad foregå samtidig (Befring, 2002).

Hermeneutikken har sitt utspring i humanistisk forskning og her er forståelse, mening og refleksjon det sentrale siktepunkt (Befring, 2002). Hermeneutikken betyr ”læren om tolkning” og danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens vekt på forståelse og tolkning (Dalen, 2004). I en hermeneutisk tradisjon er både feltet som studeres og selve forskningsprosessen, meningssammenhenger. Et sentralt begrep for å forstå slike sammenhenger er ”hermeneutisk sirkel” eller ”forståelses sirkel” (Kalleberg, 1998). Kalleberg (1998) viser til to sirkler som inngår i den hermeneutiske sirkel. Hun omtaler en ”helhet-del” som dreier seg om det som skal forstås og viser til stadig rundgang mellom deler og helhet i et felt, eller konteksten. For å forstå noe bestemt må man gå til den bredere kontekst og for å forstå den bredere kontekst må man forstå de mindre elementer den består av. Den andre sirkelen, også kalt ”subjekt-objekt” dreier seg om forholdet mellom den som skal forstå og det som skal forstås. Hun forklarer også at fortolkerens forutforståelse preger tolkningen av objektet som studeres, samtidig som arbeidet med å forstå objektet bidrar til å forandre den opprinnelige forståelse.

## **3.2 Datainnsamling**

Jeg vil under ta for meg prosessen med å velge ut og skaffe informanter, utarbeidelse av intervjuguide, transkribering og selve gjennomføringen av intervjuene. Til slutt vil jeg gi en kort refleksjon rundt mulige feilkilder og begrensninger ved innhenting av data.

### **3.2.1 Utvalg**

Forskningens mål og problemstilling vil være styrende for valg knyttet til informanter og utvalgsstørrelse (Dalen, 2004). Tidlig i forskningsprosessen ble spørsmål knyttet til hvilke og hvor mange informanter det ville være hensiktsmessig å ha med i undersøkelsen. Dette ble gjort i forbindelse med utarbeidelsen av prosjektplanen. Jeg bestemte meg for å intervju ca fem yrkesfagelever fra en yrkesfaglig videregående skole. Jeg så etter hvert et behov for å inkludere flere perspektiver i undersøkelsen og bestemte meg for at utvalget også skulle bestå av en lærer og en fra ledelsen.



### **3.2.2 Kriterier for utvalgelse av informanter**

Kriteriene for utvalgelse av elever som informanter til undersøkelsen var at han eller hun er elev ved en yrkesfaglig videregående skole, går på studieprogrammet Teknikk og industriell produksjon, går på Vg1 og har høyt fravær på Vg1 (første eller annen termin).

Kriteriene for utvalgelse av lærer som informant til undersøkelsen var at han eller hun er lærer på studieprogrammet Teknikk og industriell produksjon og er fellesfaglærer eller programfaglærer.

Kriteriet for utvalgelse av en fra ledelsen som informant var at han eller hun har en lederstilling ved den aktuelle videregående skolen.

### **3.2.3 Utarbeidelse av intervjuguide**

Intervjuguiden ble utarbeidet i starten av prosjektet. Intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt. Guiden kan inneholde noen temaer som skal dekkes, eller det kan være en detaljert rekkefølge av formulerte spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2009). Min intervjuguide tok utgangspunkt i det semistrukturerte intervjuet, hvor guiden inneholder en oversikt over emner som skal dekkes og en rekke spørsmål. Det vil variere fra undersøkelse til undersøkelse om spørsmålene og deres rekkefølge er strengt forutbestemte og bindene for intervjueren, eller om det er intervjuerens skjønn som er avgjørende for hvor nær han vil holde seg til guiden og hvor mye han vil følge opp informantenes svar og de nye retningene de kan åpne for (ibid). Jeg forsøkte å få til et intervju som var en kombinasjon av forutbestemte spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Jeg var forberedt på at de forutbestemte spørsmålene ikke nødvendigvis ville komme i rekkefølge.

Intervjuene ble delt inn i tre nivåer og består av et elevnivå, et lærernivå og et ledelsesnivå. Intervjuguiden er forskjellig i de ulike nivåene. Tema for intervjuene var allikevel det samme (se vedlegg).

### **3.2.4 Transkribering**

Etter å ha gjennomført intervjuene var jeg raskt i gang med transkriberingen. Oppgaven med å transkribere var tidkrevende, men det ga meg en sjanse til å bli bedre kjent med datamaterialet. Dalen (2004) trekker frem viktigheten ved at forskeren selv transkriberer

intervjuene for å bli tilstrekkelig kjent med sine data. Det foregår også en form for datareduksjon i prosessen med å endre råmaterialet fra lyd til skrevet tekst.

### **3.2.5 Den praktiske gjennomføringen**

I oppstarten av prosjektet tok jeg kontakt med ledelsen ved en yrkesfaglig videregående skole. Jeg søkte om tillatelse til å gjennomføre et forskningsprosjekt blant elever med høyt fravær for å finne ut mer om hvordan disse elevene opplevde undervisningsopplegget på deres studieprogram. Etter å ha fått klarsignal fra ledelsen tok jeg kontakt med en faglærer for å få til et møte med elevene for å informere om prosjektet. Alle elevene var samlet på verkstedet da jeg informerte om undersøkelsen og forsøkte å få elever til å melde seg. Dette viste seg å være mindre krevende enn jeg hadde forventet. Jeg var heldig og var der en dag hvor mange elever hadde møtt opp. Dette kan ha noe med at vi var samlet på verkstedet og ikke i klasserommet. Flere elever viste interesse. Jeg forklarte at jeg ville intervju mellom fire og syv elever og at det måtte bli tilfeldig hvem som ble plukket ut. Åtte elever meldte seg, men ikke alle elevene hadde like høyt fravær og en tilfeldig utplukking ble derfor problematisk. Faglærer plukket ut de elevene han mente var aktuelle for min undersøkelse. Etter å ha fått godkjent prosjektet av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) var jeg i gang med å avtale nærmere tidspunkt for intervju. På forhånd hadde jeg utarbeidet en intervjuguide, i tillegg til informasjonsskjemaer til elever som var godkjent av NSD. Informantene ble informert ved oppstart av intervjuet om at samtalen ville tatt opp på en båndopptaker. Det ble også forklart hvordan datamaterialet ville bli behandlet, at ingen andre ville få høre det og at det ville bli slettet etter undersøkelsen. Etter godkjenning fra informantene var vi i gang med intervjuene. Det gjensto kun et intervju med lærer og et med ledelsen. Tidspunkt for intervju med faglærer ble avtalt over telefon og lærer valgte tidspunkt for samtalen. Vi møttes i lunsjen og tok en prat om hva som skulle skje før vi gikk inn i et møterom hvor intervjuet ble gjennomført. I ettertid ble intervjuet med utviklingsleder planlagt, med utgangspunkt i elevsamtalene. Tidspunkt for intervju ble avtalt over e-post og utviklingsleder var klar over hva samtalen ville gå ut på. Alle intervjuene var vellykket, både teknisk og innholdsmessig. Jeg opplevde at samtalene gikk lett og informantene var trygge i situasjonen. Jeg fikk disponere et eget rom under alle intervjuene.

### **3.2.6 Begrensninger ved innhenting av data og mulige feilkilder**

Etter å ha hørt på lydopptakene og transkribert intervjuene opplevde jeg at jeg til tider kunne avbryte informanten for å få oppklaringen i det han eller hun svarte. Dette kan være en mulig feilkilde ved innhenting av data. I oppklaringen kan en fyldig beskrivelse muligens ha blitt begrenset. Jeg opplevde også at det var lett å bli opphengt i manus under de første intervjuene, noe som også kan ha begrenset innhenting av data. Datainnsamlingen har også vist seg å være en lærerik prosess, hvor jeg opplevde en utvikling fra første til siste intervju.

## **3.3 Analyse**

Som kvalitativt design har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming til analyse av data. En fenomenologisk tilnærming vil si å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med forståelse av, et fenomen (Johannessen, Tuft & Kristoffersen, 2006). Fenomenet som studeres er frafall i yrkesfaglig opplæring og temaene som dekkes i intervjuene vil være knyttet til fenomenet.

Mening er et nøkkelord i en fenomenologisk tilnærming, nettopp fordi forskeren forsøker å forstå mening med et fenomen (handling eller ytring) sett gjennom noen andre sine øyne. Når vi tolker det noen har sagt, må dette ses i lys av sammenhengen det forekommer innenfor. Målet er å få økt forståelse og innsikt i andres livsverden og for å forstå verden må vi forstå mennesket (ibid). Bestrebelsen etter å forstå mening i datamaterialet vil være preget av min forforståelse. Vi vil aldri kunne forstå et annet menneske fullt og helt, men meningen er, å forsøke så godt vi kan, å forstå en annens virkelighet og tolkning av opplevelser. Forberedelsene til en undersøkelse bygger på kunnskaper og tidligere erfaringer. Forskeren må forstå de filosofiske perspektivene som ligger bak fenomenologien. Forskeren skal søke etter å forstå mennesket innenifra, og lete etter et tolkningsmønster. Alle opplevelser er koblet til tolkning, og det er den tolkningen folk selv gjør som forskeren er interessert i (ibid).

### **3.3.1 Analyse og tolkninger**

Datamaterialet bestod av transkriberte intervjuer, samt egne notater fra intervjuprosessen. Å analysere data innebærer at man er opptatt av å få frem meningsinnholdet i teksten.

Dataanalysen har sin hensikt i å både systematisere, analysere og utvikle tolkninger av informasjonen som finnes i datamaterialet (Johannessen, 2006).

Intervjuene danner grunnlag for analysen. Analysen består av flere steg. Den starter med at jeg som forsker, danner meg et helhetsinntrykk, for deretter å identifisere og plukke ut hvilke fenomener som gir mening for informantene. For å kunne identifisere fenomener blir viktig å redusere datamengden for så å kunne håndtere stoffet analytisk. Deretter foregår det en systematisk analyse av de fenomenene som gir mening for informantene. Informantene sitt hverdagsspråk omskrives til et profesjonelt språk med vekt på det fenomenet som studeres (ibid).

Analyse av data startet allerede under intervjuene da jeg gjorde meg noen tanker rundt elevenes beskrivelser. I analyse og tolkning av data har jeg vært nødt til å kode elevenes uttalelser. Et viktig ledd i arbeidet med analyse er koding av datamaterialet (Dalen, 2011). Forskeren må på en systematisk måte, gjennomgå dataene for å sette en merkelapp på hva det egentlig handler om. Deretter må forskeren lete etter mer abstrakte kategorier som kan samle dataene på nye måter hvor hensikten er å finne mer egnede kategorier som gir muligheter for å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (ibid). Arbeidet har gått fra et beskrivende nivå til et generaliserende nivå. Analyse har gått fra råkoding, koding, endelig koding, kategorisering til generalisering/teoretisering.

I kategorisering av data ønsket jeg å systematisere data og sammenligne informantenes beskrivelser. Hovedkonklusjonene i kategoriene har jeg sett i lys av aktuell teori. Analyse av data har både vært en arbeidskrevende og spennende prosess. Hensikten med denne studien er ikke å generalisere, men målet har heller vært å undersøke et fenomen og la elevene komme til ordet.

### **3.4 Validitet og reliabilitet**

”Innenfor samfunnsvitenskapene diskuteres troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap som regel i sammenheng med begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet” (Kvale & Birkmann 2009, s. 246).

Validitet dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Man kan også si at å validere er å kontrollere. Validiteten sjekkes ved å undersøke feilkildene. Desto sterkere falsifiseringsbestrebelser en påstand har overlevd, desto mer gyldig og troverdig er kunnskapen (Kvale & Birkmann, 2009). Validiteten må vurderes i lys av formålet med forskningen, og gyldighetsdimensjonen må være en del av undersøkelsen fra begynnelse

til slutt. Forskeren bør ha et kritisk syn på sine fortolkninger. Forskeren uttrykker eksplisitt sitt perspektiv på emnet som studeres og hva slags kontroll som utøves for å motvirke en selektiv forståelse og skjev fortolkning (ibid).

Befring (2007) finner det relevant å skille mellom teoretisk og empirisk validitet. Teoretisk validitet ser på begrepsdefinisjonene, om det er samsvar mellom den formelle og den operasjonaliserte definisjonen, jo større overlapping jo mer gyldig. Den empiriske validiteten vurderer hvorvidt vi kan beskrive den faktiske situasjonen på en troverdig måte. Med det menes at vi måler det vi hevder å måle, eller undersøker det vi tror vi har undersøkt (Fog, 2004).

I undersøkelser med bruk av kvalitativ forskningsmetode blir begrepet fortolkningsvaliditet relevant, og man må redegjøre for på hvilken måte man tolker et forskningsmateriale. Forskeren må velge betegnelser som best mulig beskriver det informanten sannsynligvis har ment og hva hendelser betyr for informanten. Datamaterialet ”heves” fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå (Dalen, 2011). Dette kan ikke direkte sjekkes mot datamaterialet. Forskeren er bundet av seg selv som forskningsbetingelse og må også i intervjusituasjonen være oppmerksom på egen rolle.

I kvalitative forskingsopplegg er det også relevant å drøfte forskerrollens betydning for prosjektets validitet. Kvalitative intervjuer bygger på menneskelig samspill, og det er en metodisk forutsetning at det skapes intersubjektivitet mellom forsker og informant (Dalen, 2011). Begrepet intersubjektivitet omfatter hvordan opplevelser og situasjonstolkninger blir felles mellom mennesker. Forskerens fortolkning av materialet vil være preget av forholdet mellom forsker og informant (ibid). Det blir derfor viktig å være bevisst på egen rolle i intervjuprosessen. Det kommunikative arbeidet med å skape intersubjektivitet står helt sentralt i kvalitative studier. Det å legge forholdene til rette for at det skapes intersubjektivitet, styrker validiteten i fortolkningen av datamaterialet (Haavind, 2001, ref. i Dalen, 2011).

Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre. Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Birkmann, 2009). Kvalitativ forskning bør behandle spørsmål som er knyttet til reliabilitet, men det må benyttes andre begreper og en annen terminologi enn den som anvendes i kvantitative studier (Dalen, 2011). Litteratur på temaene validitet og reliabilitet benytter til dels ulike termer og tilnærminger i behandlingen

av begrepene. Tilnærmingene er særlig fokusert mot validitetsdrøftninger. Dette kan skyldes at reliabilitet blir oppfattet som et lite egnet begrep innenfor kvalitativ forskning. Reliabilitet i kvantitativ forskning forutsetter at fremgangsmåten ved innsamling av data og analyse av data skal kunne etterprøves nøyaktig. Dette kravet kan bli vanskelig i kvalitativ forskning og i dette forskningsprosjektet. I slike studier er forskerens rolle en viktig faktor. Både individet og omgivelsene endrer seg med tiden og det gjør det vanskelig å etterprøve resultatene og vi må derfor nærme oss spørsmålet om reliabilitet på andre måter (ibid). Andenæs (2000) påpeker relevans som et mer overordnet krav til fremgangsmåtene ved datainnsamlingen, som innebærer at de er tilpasset til den aktuelle undersøkelsens formål og teoretiske forankring. Videre konkluderer hun med at selv om formuleringer av reliabilitet innenfor kvalitative forskningsopplegg, ikke alltid treffer den type undersøkelse som blir gjort, er idealene bak reliabilitetsbegrepet like aktuelle for kvalitative intervjuer ved at man gjør så godt man kan og arbeider så reflektert som mulig for å skape pålitelig data, som dessuten skal være relevante.

### **3.5 Etiske hensyn**

Forskningsetikk gir et systematisk grunnlag for å vurdere moralske og normative spørsmål (Befring, 2002). Etikk er ikke begrenset til den enkelte intervjusituasjonen, men er integrert i alle faser av intervjuundersøkelsen. En intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse hvor det er knyttet moralske spørsmål både til intervjuundersøkelsens midler og til dens mål (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg som forsker, påvirker intervjupersonen og kunnskapen som produseres i intervjuet påvirker mitt syn på menneskets situasjon. Forskingen blir dermed fylt med moralske og etiske spørsmål.

For å ivareta kvaliteten i forskningen og blant annet verne om involverte personer, er det utarbeidet en rekke lover, normer og retningslinjer. Det stilles krav til redelighet, validitet og kvalitet gjennom hele forskningsprosessen. Alle opplysninger om personlige forhold skal anonymiseres (Befring, 2007).

Forskning kan ikke begynne før det er gitt et informert og frivillig samtykke fra alle parter som er involvert i prosjektet. At samtykke er fritt vil si at det er avgitt uten press eller begrensninger og at informanten har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse (NESH, 2009).

Konfidensialitet i forskningen innebærer at innsamlet private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2009). Det blir viktig å sikre konfidensialitet og anonymisering slik at det ikke er mulig å gjenkjenne de elevene som har latt seg intervju. Kravet om konfidensialitet omhandler forskerens plikt til å behandle all informasjon de får om personlige forhold på en varsom måte, slik at uvedkommende ikke får adgang på opplysningene. Det er behovet for frihet og for vern om privatlivet som ligger bak dette kravet (NESH, 2009).

Jeg møtte med skolens utviklingsleder i oppstarten av prosjektet. Deretter ble det avtalt nærmere møte med lærer og to klasser på Teknisk og industriell produksjon for å informere om mine hensikter med prosjektet. Foreldre og elever ble også informert gjennom informasjonsbrev (se vedlegg).

Intervju som metode skaper en nær relasjon mellom intervjuer og intervjuobjekt. Dette kan gå utover objektiviteten og min dømmekraft som forsker. Forskerens rolle som person og forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutningene som gjøres i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009) Troverdige forskning avhenger av at forskere har et reflektert forhold til etikk (ibid). Jeg har vært nødt til å, på en etisk god måte, forholde meg til informantene i undersøkelsen. En etisk god måte å forholde seg til hverandre i en relasjon er å gi anerkjennelse, vise respekt og unngå å krenke hverandre.

## 4 Teknikk og industriell produksjon

Yrkesfaglig opplæring fører frem til et yrke, og gir yrkeskompetanse, med eller uten fagbrev eller svennebrev. For yrkesfaglig utdanning foregår deler av utdanningen i bedrift, som oftest to år i lære i en bedrift etter to år i videregående skole. Dette kalles ofte for 2+2 modellen. Noen yrkesfaglige studieprogrammer er derimot fullstendig skolebaserte og uten yrkespraksis i bedrift ([www.udir.no](http://www.udir.no)). Hvert enkelt Vg1 fører videre til flere mulige Vg2, og disse fører igjen til videre og ulike Vg3. Vg3 på yrkesfaglige program går over to år, hvor eleven er i lære i en bedrift. Dette vil føre frem til et fagbrev eller svennebrev, men for å få yrkeskompetanse må den videregående opplæringen være bestått.

Dette prosjektet belyser TIP elever på Vg1 nivå. TIP står for Teknikk og industriell produksjon og er en av ni yrkesutdanninger elever kan velge å gå og fører frem til yrker innen blant annet teknisk industri, skipsindustri og bilindustri. Helse, miljø og sikkerhet står helt sentralt i disse yrkene, hvor det å arbeide etter prosedyrer og tegninger og med registrering og dokumentasjon er svært viktig.

Opplæringen på Vg1 nivå er ment til å forberede elevene på flere yrker innenfor Teknikk og industriell produksjon. TIP faget på Vg1 nivå rekrutterer til flere yrker innenfor faget, hvor elevene skal kunne brukes til ”alt”. Et sentralt spørsmål en kan stille seg er om elevene opplever yrkesutdanningen som meningsfylt dersom de ikke møter sitt eget fag i løpet av Vg1? Dette kan være problematisk for mange elever som er bestemt på valg av yrke.

Det er hovedanleggende at en elev som utdanner seg til å bli sveiser, utvikler sveisemetoder. Alvin (2011) forklarer også at for å hindre at elevene tilbys en opplæring som fører til motløshet og forventningsbrist, er det viktig at opplæringen tilbyr et kjernestoff som representerer yrkesprofesjonen. Et beskrevet kjernestoff vil kunne ivareta en nasjonal standard for et hvert yrke. Ulike ferdigheter og kompetanse er særegne for hver yrkesutøvelse, og eleven må tilegne seg dette for å praktisere i yrket og bli en yrkesutøver.

Alvin (2011) mener det er all grunn til å tro at manglende relevant innhold i opplæringen gjør at elever og lærlinger mister motivasjonen og arbeidsglede i løpet av utdanningen. Videre ser hun heller ikke bort fra at manglende motivasjon har sammenheng med frafallet i videregående opplæring.



## **4.1 Hvilke føringer ligger til grunn for dagens fag- og yrkesopplæring?**

### **4.1.1 Prinsipper for opplæringen**

Prinsipper for opplæringen sammenfatter og utdyper bestemmelsene i opplæringsloven. Alle skoler og øvrige opplæringssteder er forpliktet til å følge de grunnleggende prinsipper og krav. Ettersom disse kravene og prinsippene er forpliktende i all opplæring er det viktig at opplæringsstedene er bevisste på dette når det arbeides med læreplananalyse.

I prinsipper for opplæringen står det blant annet at elevene skal utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre. Opplæringen skal stimulere elevens lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet samt utvikle elevens evne til kritisk tenkning og personlig utvikling. Opplæringen skal også stimulere til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse.

### **4.1.2 Læreplanens generelle del**

Læreplanens generelle del er forankret i formålsparagrafen i opplæringsloven og er et felles grunnlag i grunnopplæringen. I denne delen fokuseres det i stor grad på elevenes personlige utvikling. Læringsarbeidet skal stimulere til å utvikle ulike sider av mennesket og det inndeles slik: det meningssøkende, det skapende, det arbeidende, det allmenndannede, det samarbeidende og det miljøbevisste mennesket. Stimuleringen skal resultere i det integrerte mennesket ([www.udir.no](http://www.udir.no)).

Den generelle delen av læreplanen er i utgangspunktet et godt redskap i opplæringen. Den gir føringer på hva slags sosiale ferdigheter og menneskelig kompetanse som trengs for å fungere som et integrert menneske både i arbeidslivet, privat og ellers i samfunnet. Det vil imidlertid være mye som tyder på at det er et stort press fra myndighetenes side å skulle ivareta denne siden av læreplanverket i tillegg til de rene fagplanene.

### **4.1.3 Læreplan i felles programfag VG1 Teknikk og industriell produksjon**

Læreplan i felles programfag i Vg1 Teknikk og industriell produksjon inneholder formål, struktur, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. Felles programfag innebærer

produksjon, tekniske tjenester og dokumentasjon og kvalitet. Det dreier seg om både teoretiske og praktiske ferdigheter. Det kan først og fremst være viktig å se på formålet med opplæringen. Formålet med felles programfag er blant annet følgende:

Opplæringen i fellesprogram innen Teknikk og industriell produksjon skal bidra til en bred, teknisk fagplattform som etterspørres i mange bransjer, og som muliggjør mer fleksibel bruk av arbeidskraft i disse bransjene. Felles programfag skal legge vekt på kvalitetssikring av produkter, prosesser og tjenester og bidra til at elevene blir kjent med arbeidslivets krav til nøyaktighet. Teknikk og industriell produksjon skal gi grunnlag for et tverrfaglig samarbeid som er nødvendig for kontinuerlig utvikling og forbedring av produkter og tjenester ([www.udir.no](http://www.udir.no)).

TIP på Vg1 nivå har utspring i mange yrker og opplæringen skal gi den enkelte elev en praktisk, variert og teknisk grunnopplæring og en bred plattform for videre yrkesvalg samtidig som den skal være yrkesrettet.

Gjennom opplæringen skal elevene utvikle praktiske ferdigheter, faglig innsikt, refleksjon og kritisk vurderingsevne. Det skal fremme elevenes evne til å samhandle med andre og til å arbeide selvstendig etter prosedyrer og tegninger og med registrering og dokumentasjon. Opplæringen skal bidra til at den enkelte utvikler flerfaglighet som etterspørres i virksomhetene, og fleksibilitet som øker mulighetene for å stadig utvikle ny kunnskap. Praktisk arbeid sammen med andre skal fremme kommunikasjonsferdigheter og forståelse for ulike kulturer ([www.udir.no](http://www.udir.no)).

I læreplanens formål fremheves utviklingen av flerfaglighet. Elevene er nødt til å forberede seg på flere yrker innenfor teknik og industriell produksjon på Vg1. Dette kan være en utfordring for programfaglærere på TIP ettersom studieprogrammet har utspring i om lag 80 yrker.

Opplæringen i felles programfag skal gi elevene grunnleggende og enkel trening i alle deler av en produksjonsprosess med planlegging, produksjon, vedlikehold, dokumentasjon og kvalitetssikring. Forståelse for sikkerhet (HMS) og kjennskap til nasjonale og internasjonale standarder og retningslinjer skal inngå. Et viktig perspektiv i opplæringen er å behandle mennesker, miljø og produksjonsapparater på en respektfull måte. Opplæringen skal være

yrkesrelatert og forberede elevene til yrker og arbeid med høy endrings- og omstillingstakt, både nasjonalt og internasjonalt ([www.udir.no](http://www.udir.no)).

#### **4.1.4 Kompetansemål i læreplanen**

Kompetansemålene finner vi i læreplanene. Kompetansemålene i felles programfag på TIP Vg1 beskriver hva elevene skal kunne etter Vg1. Elevene skal blant annet kunne velge utstyr og arbeidsmetoder ut fra arbeidsoppgaver, beskrive og forklare arbeidsoppgaver, vurdere kostnader knyttet til en arbeidsoppgave og forklare gangen i en arbeidsoppgave fra idé til sluttprodukt. Elevene skal kunne tolke og forklare arbeidsoppgaver, bruke verktøy og utstyr i henhold til lover og forskrifter, foreta risikovurderinger og til slutt vurdere eget arbeid i henhold til planer, tegninger, beskrivelser og standarder ([www.udir.no](http://www.udir.no)). Denne yrkeskompetansen og den yrkeskompetansen det kreves for å utøve et yrke, består av ulike typer kunnskap. Det er snakk om en helhetlig kunnskap.

#### **4.1.5 Prosjekt til fordypning**

Prosjekt til fordypning på Vg1 nivå skal gi elevene mulighet til å prøve ut enkelte eller flere sider av aktuelle lærefag innen relevante utdanningsprogrammer. Elevene skal få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene. De skal også fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3 nivå og arbeide med relevante fellesfag fra Vg3, fellesfag i fremmedspråk og programfag fra studieforberedende utdanningsprogram.

#### **4.1.6 Læreplan for fellesfagene**

Fellesfagene i yrkesopplæringen består av matematikk, naturfag, engelsk og norsk. Læreplaner for fag angir formål, hovedområder, omtale av grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og bestemmelser for sluttvurdering i faget.

## **4.2 Tolkning av læreplanen**

Læreplanen gir både fellesfaglærere og programfaglærere på Teknisk og industriell produksjon et stort handlingsrom. Hvordan den enkelte lærer tolker den overordnede nasjonale læreplanen og den lokale læreplanen og handler ut ifra det vil være individuelt og varierer fra skole til skole. Det vil også variere i hvilken grad lærere har kommet frem til en felles læreplanforståelse. Lærere har også metodefrihet og står deretter fritt til å tolke læreplanen og legge opp undervisningen på egen måte.

### **4.2.1 Samarbeid mellom fellesfaglærere og programfaglærere**

Tverrfaglig samarbeid mellom programfaglærere og fellesfaglærere er sentralt og viktig i arbeidet med å skape en meningsfylt og relevant yrkesopplæring med et fokus på yrkesretting.

Det kan være viktig å etablere en felles arena for programfaglærer og fellesfaglærere hvor læreplanen kan diskuteres og hvor yrkesdidaktikken kan reflekteres over. En felles læreplanforståelse kan være av betydning i forhold til å skape en helhetlig opplæring. For å komme frem til en fellesforståelse bør det være avsatt tid til dette, hvor det er rom for diskusjon. Målet blir å knytte fagdidaktikken og yrkesdidaktikken mer inn i hverandre.

## **4.3 Oppsummering og tolkning av føringer i styringsdokumentene**

De overordnede føringene i den generelle læreplanen og i prinsipper for opplæringen har klare føringer mot en yrkesopplæring som skal legge til rette for personlig identitetsutvikling gjennom samarbeid med andre og gjennom å ta egne personlige valg. Opplæringen skal stimulere til lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet. Føringene kan tolkes som at yrkesopplæringen må være relevant og meningsfylt og erfaringsbasert gjennom helhetlige arbeidsprosesser (Rondestvedt, 2010).

## 5 Presentasjon og drøfting av funn

Med utgangspunkt i kategoriene som framkom i kodingsprosessen vil jeg i dette kapittelet presentere informantene og informantenes beskrivelser, slik de ble formidlet i intervjuene. Deretter vil jeg drøfte funnene opp mot aktuell teori.

### 5.1 Presentasjon av skolen og informantene

Informantene består av elever, en faglærer og utviklingsleder ved en yrkesfaglig videregående skole utenfor Oslo området. Jeg vil gi en kort presentasjon av skolen, elevene, lærer og leder før jeg går over til presentasjon av funn.

#### 5.1.1 Skolen

Den yrkesfaglige videregående skolen arbeider med en referanse til konsekvenspedagogikken. Konsekvenspedagogikken vil være med å styre det didaktiske arbeidet og de didaktiske refleksjoner som gjøres på skolen. Konsekvenspedagogikkens vesentligste oppgave er å skape rammer og vilkår for individuell utvikling gjennom å legge vekt på sosial handlingskompetanse og selvutvikling/danning ut fra den oppfatning og forståelse at hvert individ både tilhører og er medansvarlig for det samfunnet vi lever i. Den pedagogiske holdningen er at mennesker utvikler seg i samspill med andre mennesker gjennom prosesser og aktiviteter der de sosiale normene og vår moral er lik for alle og binder mennesket til menneskene. På skolen var det en felles forståelse av pedagogikken og tilnærmingen ligger til grunn for deres arbeid. Skolens tilnærming til elevene og til fraværproblematikken vil være preget av konsekvenspedagogikken.

Skolens ordensreglement §5 om tilstedeværelse refererer til forskrift til opplæringsloven §3-3 om fravær. Reglementet sier at:

- Eleven skal være tilstede under opplæringen dersom annet ikke er avtalt med skolen.
- Fravær føres i dager og enkelttimer. Det føres fravær ved oppmøte mer enn femten minutter etter at opplæringen startet.

- En elev som er forhindret fra å møte til opplæringen, eller må forlate opplæringen, skal melde fra til skolen så snart som mulig. Varer fraværet mer enn tre dager, skal eleven gi ny melding til skolen om dette.

### **5.1.2 Elevene**

Undersøkelsen består av fire dybdeintervjuer med elever på Vg1 nivå på studieprogrammet Teknikk og industriell produksjon. Elevene var under 18 år. For å anonymisere elevene i undersøkelsen, er datamaterialet knyttet til ulike nummer. Elevene har fått nummer 1, 2, 3 og 4.

- Elev 1 kom ikke inn på sitt førstevalg.
- Elev 2 kom inn på sitt førstevalg.
- Elev 3 kom ikke inn på sitt førstevalg.
- Elev 4 kom inn på sitt førstevalg.

### **5.1.3 Faglærer**

Jeg intervjuet programfaglærer på Teknikk og industriell produksjon. Læreren har tre klasser og driver undervisning på verksted og underviser i tekniske tjenester. Faglærer var forberedt på tema for samtalen og reflekterte mye rundt fraværspromatikken og egen praksis som programfaglærer.

### **5.1.4 Ledelsen**

Utviklingsleder ved den yrkesfaglige videregående skolen ble intervjuet etter at elevsamtalene og samtalen med faglærer var gjennomført. Vedkommende var informert om samtaletema på forhånd og var godt forberedt. Utviklingsleder har en høyere utdanning innenfor yrkespedagogikk og var svært opptatt av tema for undersøkelsen.

## 5.2 Funn og drøfting av funn

Jeg vil nå presentere og drøfte funn fra undersøkelsen. For å få en oversikt over informantenes beskrivelser har jeg valgt å dele temaene i undersøkelsen opp i kategorier. De ulike kategoriene inneholder de ulike svaralternativene/temaene fra undersøkelsen. Hovedkonklusjonene i kategoriene dannet utgangspunkt for samtale med utviklingsleder. Kategoriene er følgende: Fravær, teori, praksis, relevans og forandring. Jeg vil presentere de ulike kategoriene i rekkefølge og inkludere de tre nivåene i undersøkelsen; et elev, lærer og ledelsesperspektiv. Først presenteres empirien og deretter drøftes empirien opp mot aktuell teori.

### 5.2.1 Fravær

Elevene ble spurt om hvor mye fravær de hadde fra skolen. De ble ikke stilt oppfølgingsspørsmål om direkte årsaker til skolefraværet.

Elev 1 kom ikke inn på sitt førstevalg:

*”Jeg har en del, det har jeg, men er ikke i faresonen enda, men jeg nærmer meg. Var det sånn før jul og? Ja, det har blitt bedre nå.. Det var verre første halvår.. Får jeg noe mer fravær nå så kommer jeg mest sannsynlig ikke inn på det jeg vil da og da blir jeg mest sannsynlig bare satt på ett område. Kanskje jeg kommer inn på skade og lakk for eksempel, som jeg hvert fall ikke vil og hvis jeg kommer inn der så kommer jeg mest sannsynlig til å droppe ut.. Jeg skulker ikke med vilje men kun at jeg ikke kommer meg opp av senga..”*

Elev 2 kom inn på sitt førstevalg:

*”Ikke sånn kjempe mye i forhold til mange andre, men det er bare sånn at jeg forsover meg. Jeg skulker ikke.. Det er bare sånn at jeg forsover meg i en, to timer innimellom..”*

Elev 3 kom ikke inn på sitt førstevalg:

*”Jeg hadde en del på starten eller det første halvåret.. Da hadde jeg en del fravær, men jeg har skjerpa meg nå da. Ja det skjedde jo først med at jeg ble syk i to og en halv uke og da hadde vi praksis og sånn og når jeg kom tilbake så datt jeg helt ut.. Og da tenkte jeg bare det her gidder jeg ikke.. Så det ble litt skulking og sånn..”*

Elev 4 kom inn på sitt førstevalg:

*”Jeg har 22 timer fravær. Hva tenker du om det? Ja, det er litt mye.. Hadde du mye forrige termin? Ja, da hadde jeg mer. Er det noe som går bedre nå siden du har mindre fravær nå? Nei nå har jeg tatt det seriøst og i fjor var det ikke sånn.. Vi bare tulla litt og besto ikke året. Nå tar jeg det mer seriøst enn i fjor. Hva skjedde? Det er jo bare å begynne å komme meg oppover..”*

Faglærer ble spurt om å si noe om sine tanker rundt elevene sitt høye fravær.

Faglærer svarte følgende:

*”Jeg tror det er noen som har et mønster fra ungdomsskolen, er skolelei og sånne ting.. Det er jo individuelt. Det er noen som mener at dette er kjedelig, det kan jeg fra før, da behøver jeg ikke være i timen.. Andre har vanskeligheter med å komme seg opp om morgningen fordi dem driver med et eller annet til sent på kvelden, enten det er trening eller dataspill.. Så det er, jeg tror det er like mange grunner som det er elever. Det er hva man gjør som er det avgjørende, hvordan man tar tak i det.. Det er også andre grunner. Nei jeg liker ikke, eller jeg mener jeg kan dette.. Da velger du fravær.. Men da er det dette med hvilke holdninger skal jeg ha på jobben når jeg har en jobb. Jeg kan oppfatte det som respektløst, respektløst ovenfor det regelverket vi har, respektløst ovenfor meg, jeg skal hjelpe deg..”*

Utviklingsleder ble spurt om hvordan skolen velger å definere høyt fravær og svarte følgende:

*”Ja, hos oss, når vi jobber med en forankring til konsekvenspedagogikken eller en referanse til den så, det betyr en individuell tilgang til hvordan vi jobber med elevene for det er ingen situasjon som er lik. Så derfor opererer vi ikke med noen sånn matematisk definisjon av hva som er høyt fravær. For å sette det på spissen da, så kan en times fravær for en elev, være mye, og grunnlag for å sette i gang en prosess med veiledning, mens en annen elev kan ha veldig høyt fravær men vi vet at her er ting i orden allikevel. Eleven kan for eksempel ha en livssituasjon som er avklart men er her høyt fravær noe vi vet om og har kontroll på, så vi opererer ikke med noen sånn kvantifiserbar definisjon av hva som er mye fravær..”*

Videre ble utviklingsleder spurt om hva som kan tenkes å være grunnen til fraværet og svarte følgende:



*”Jeg vet ikke.. Og det er derfor det er befriende å jobbe på en skole med en referanse til den pedagogikken som vi har, for da er det den individuelle tilgangen. Jeg tror det er vanskelig å generalisere og hvis vi generaliserer så tror jeg også vi fratar oss muligheten til å finne gode løsninger. Jeg tror det starter og slutter ofte med å spørre eleven selv om begrunnelsene. Der ligger det en anerkjennelse av eleven og, at jeg er opptatt av din fremtid og jeg vet at din fremtid er knytta til en eller annen utdanning og når du sier at du vil gå på skolen men ikke gjør det, hva er da begrunnelsen. Ikke for å moralisere men for å undersøke.. men det tar tid. Det tar tid å etablere en kontakt med ungdommen som gjør at man kommer inn i de gode samtale. Det er det ene og de andre, det med fravær som et sånn handlingsalternativ for eleven, det tror jeg har starta mye tidligere. Forskerne sier jo det at fravær i ungdomsskolen kan predikere fravær i videregående..”*

### **5.2.2 Drøfting i forhold til forskningsspørsmålet om fravær**

I beskrivelsene kommer det frem noen tanker rundt fraværet og hvilke faktorer som kan virke inn. To av fire elever kom ikke inn på sitt førstevalg av linje. Dette kan muligens ha en betydning for om elevene velger å fullføre Vg1. Elevene var bekymret for å ikke komme inn på ønskelig program når de søker seg videre på Vg2. Hva kan denne bekymringen bety for fraværet og eventuelt frafall? En av grunnene til fravær er feilvalg, ifølge Markussen (2010). Feilvalg øker sjansen for fravær og videre frafall. Det er funn som tyder på nær sammenheng mellom skolefravær og senere frafall fra skolen (Hernes, 2010).

Elevene forteller at de har mye fravær og bruker begrepet skulk. To av elevene gir uttrykk for å ha vanskeligheter med å møte til avtalt tid ved skolestart. En av elevene sier *“Jeg skulker ikke med vilje men kun at jeg ikke kommer meg opp av senga..”*

Skulk referer til en viljestyrt handling. Det uttrykker en nekting av innordning etter sosialt og atferdsmessig mønster. Her er det, som nevnt tidligere, snakk om et ordens- og disiplinproblem som medfører at eleven unndrar seg skolens opplæringsmandat (Befring, Sørensen & Theie, 1990). Elevene tar et bevisst valg om å ikke møte til avtalt tid og vet konsekvensene dette medfører.

Personlige årsaker kan ligge til grunn for fraværet der eleven selv ikke opplever at han har et valg. Med forskningsspørsmålet om fravær og informasjonen fra informantene vet jeg lite om direkte årsaker til elevenes fravær og dette kan synes å være sammensatt. Mange elever er

opptatt med ulike aktiviteter på kveldstid, noe som regulerer døgnrytmen og resulterer i at de ikke møter opp ved skolestart.

Faglærer ga uttrykk for at fraværet dreier seg om et tidligere mønster, ulike aktiviteter på kveldstid, skoletrøtthet og holdninger. En bredere innfallsvinkel til skolealderens og ungdomslivets problemarena, viser at ulovlig fravær representerer et gjennomgående trekk eller kjennetegn ved fenomener som blant annet pedagogisk undertrykking, skoletretthet og autoritetsprotest (Befring, Sørensen & Theie, 1990).

Utviklingsleder forklarer at skolen ikke opererer med en fast matematisk definisjon av høyt fravær. Hun mener det er viktig å undersøke fraværet til den enkelte elev for å forstå hva fraværet innebærer og hvilke tiltak som må settes i gang. Skolen arbeider med en forankring til konsekvenspedagogikken og det vil i stor grad prege deres tilnærming til fravær og frafallsproblematikken. Utviklingsleder gir uttrykk for at generalisering av fraværsårsaker kan være problematisk. Det blir viktig å undersøke elevens situasjon, også elevenes fravær fra ungdomsskolen for å predikere fremtidig fravær. En undersøkelse av elevens fravær fra ungdomsskolen blir viktig for å kunne vurdere elevens nåværende situasjon. Hernes (2010) forklarer at høyt fravær i grunnskolen følges av frafall i videregående. Det høye fraværet bringer med seg faglige problemer og i neste omgang en fallende opplevelse av mestring som kan resultere i at elevene gir opp og velger å avbryte utdanningen. Høyt fravær i grunnskolen er en indikator på at man ikke finner seg til rette, noe som igjen kan lede til at man velger å slutte (Markussen et. al., 2007).

### 5.2.3 Teoretisk kunnskap

Elevene ble spurt om hvordan de opplevde den teoretiske undervisningen på skolen, både på programfag og i fellesfagene.

Elev 1 svarte følgende:

*"Jeg er ikke så veldig happy med det teoretiske. Det synes jeg er ganske kjedelig, men jeg kommer meg jo igjennom da så det går for så vidt greit egentlig. Jeg synes det er likt med alle fag. Det er ganske kjedelig.. Det er det verste jeg vet men jeg kommer meg jo igjennom. Jeg synes det er kjedelig å sitte på rompa å drive med oppgaver. Det er ikke noe for meg.. Når det gjelder TIP fagene, de er helt ok.. Vi har en del teknisk tegning og sånt der vi driver med data og sånt og lager tekniske tegninger og sånt og det er gøy, men det er matte, engelsk og norsk*

*og sånn som jeg ikke liker så godt. Det er ikke noen spesiell grunn til at jeg ikke liker det så godt. Det er bare det at det er kjedelig..”*

Elev 2 svarte følgende:

*”Det er bra i noen av fagene. I noen av fagene så er det litt sånn tull.. Klassen bråker litt og læreren velger ut en eller to stykker og kjefter på de samme hele tiden.. Også blir det så mye tull og da får vi ikke lært så veldig mye siden timen går ut på at de bare skal kjeft..”*

Elev 3 svarte følgende:

*”Litt kjedelig, men man må jo ha litt teori og da så det går fint egentlig.. Av og til litt vanskelig da. Det går jo på matten da.. Jeg har egentlig ikke vært så god i matte egentlig. Det er bare det.. Det er noe mer bråk i teori enn det er i praksis.”* Hva tror du det kommer av?

*”Uenighet mellom lærerne og elevene.. For når du er på verkstedet så er det mye lettere, for da jobber du mer på egenhånd og hvis du trenger hjelp så er lærerne der, men på teorien så er det lærerne som skal lære bort og da blir det litt uenighet og sånn..”* Uenighet om hvordan man skal gjøre det? *”Ja, hvordan man skal gjøre det, hvordan han gjør det, hvordan hun gjør det, hvordan begge vil at det skal skje..”*

Elev 4 svarte følgende:

*”Den er bra.. Ikke så dårlig.. Nei det er bare, i fjor så hadde vi de samme allmenne fagene men jeg synes det er blitt mye vanskeligere i år. De har gjort det vanskeligere. Matte for eksempel. Vi pleide alltid å jobbe med gange og radius og sylinder og sånn. Det er vanlig på mekken. De gjør det vanskeligere å forstå?”* Mener du at det er mindre yrkesrettet? *”Ja. Før var det lettere og det handlet mer om bilene.. I fjor jobba vi med sylinder, sylinder er noe som finnes i bilen og det er veldig bra at vi jobba med det. Da kan vi i hvert fall regne ut sylinder.. Engelsk har jeg ikke hatt bruk for. I naturfag har vi hatt litt om hygiene da..”*

Faglærer ble spurt om hvilke utfordringer han kunne møte i de teoretiske fagene og svarte følgende:

*”Ja, det er dette med tverrfaglighet. Å putte engelsk og norsk inn på verksted. Verkstedhåndboka, den eksisterer bare på engelsk så skal du få noe informasjon ut av dette så er du nødt til å kunne litt i hvert fall så du har forståelse for hva som står der. I norsk så skal*

*du skrive rapport, hva er det du har gjort med bilen hans? Du gjør kvalitetsjobb, men det må også vises på papiret..”*

Utviklingsleders kommentarer til elevenes beskrivelser når det gjelder teori og yrkesretting var følgende:

*”Ja. For det første så kom det en endring i opplæringsloven som sier at nå skal fellesfagene yrkesrettes. og det er, vi prøver det i veldig, veldig stor grad. Og det er sånn at noen programfaglærere kan være inne å være støttelærere og vise versa, altså at fellesfaglærere kan være inne i verkstedet å ha matematikk der. Så på denne måten prøver vi å se det tverrfaglig og yrkesrettet. Læreren må yrkesrette, men i hvilken grad og på hvilken måte, det er det jo ikke noen føringer på for læreren har metodefrihet, men innholdet det er bestemt, det skal yrkesrettes og da er det noe vi jobber med i forhold til den måten vi organiserer skolen på..”*

Oppfølgingsspørsmålet til kommentarer ovenfor var: Vil det ikke bli en utfordring å yrkesrette fellesfag innenfor TIP ettersom studieprogrammet har utspring i så mange yrker?

Utviklingsleder svarte følgende:

*”Ja TIP er vel det utdanningsprogrammet som leder til flest yrker.. Jeg tror det er noen og seksti.. Hvis man tenker, på en eller annen måte så må de fleste forholde seg til et verksted. Og på en eller annen måte så skal de forholde seg til andre ansatte, på en eller annen måte så må de jobbe med dokumentasjon og kvalitetssikring og der inngår det mye regning og lesing, skriving, HMS arbeid, alt dette her.. Så jeg tror, det er noen som får det til.. Det spørres hvilket forhold man har til sitt eget fag og yrkesfag. De aller fleste synes jeg er veldig dyktige til å få det til her fordi fellesfaglærerne som har søkt seg hit og jobber her, er jo fordi de vil jobbe med elever som velger seg et yrkesfag som fremtidig yrke..”*

Jeg stilte spørsmål om skolen var kommet frem til en felles forståelse av yrkesretting og om det var rom for diskusjon og utviklingsleder svarte følgende:

*”Det er avsatt fast møtetid for alle lærerne som underviser hver klasse. Der kan sånne ting diskuteres. Det er en stadig diskusjon, både på realfagsteamet for eksempel, engelsk og sånn. Så det er bare en horisontal og vertikal organisering i fagteam og basisteam hvor man har møtepunkter hvor sånne ting kan drøftes og utvikles..”*

Videre stilte jeg spørsmål ved om utviklingsleder opplevde at det var felleslæreplan forståelse på skolen og utviklingsleder svarte følgende:

*”Ja, altså grovt sett så oppfatter jeg at det er det, men det som er, er at når vi får nytilsatte så er det noe med, igjen da, hvor mye klarer det teamet å ta til seg nytilsatte, det er en utfordring..”*

Elevene opplever at det oppstår uenigheter mellom lærer og elever i fellesfagtimer.

Utviklingsleder ble spurt om å kommentere dette og svarte følgende:

*”Dette sier fellesfaglæreren, altså at noen læreplanmål går det an å yrkesrette, og det er greit men den delen av læreplanen som er veldig fagspesifikk, som veldig knyttet til fagets egenart, det er det mange som opplever utfordringer med da.. Å skape en mening i relevans for elevene i akkurat det.. Og utfordringene er nok størst hos TIP eleven.”* Hva tenker du på da? *”De elevene som har valgt teknikk og industriell produksjon er vel de som har valgt det fordi de ønsker en praktisk orientert utdanning og yrke. Og jeg er ikke av den meningen at vi skal fjerne teori, for det synes jeg er å både undervurdere og frata de ungdommene muligheten til å få, få de redskapsfagene og ta del i det som er en slags allmenndannelse da, uten at det blir sånn finkultur.. Men de må ha det på sin måte, de må få lov til å lære det på en måte som passer dem..”*

#### **5.2.4 Drøfting i forhold til forskningsspørsmålet om teoretisk kunnskap**

Elevene har delte meninger om teoriundervisningen på skolen. Det blir viktig å skille mellom teoriundervisningen i fellesfagene og teoriundervisningen på programfag ettersom det var avgjørende for om teoriundervisningen ble sett på som meningsfylt og relevant. Det var avgjørende for om elevene så en faglig sammenheng mellom teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap. Elevene beskriver noen av fellesfagene, spesielt matte, som ”kjedelig” og lite yrkesrettet. Elevene savner altså relevans i forhold til yrket i noen av fellesfagene. De argumenterer for at de ikke har bruk for mye av det de lærer i fellesfagene. Det uttrykkes et ønske om at matematikkfaget relateres opp mot TIP.

Yrkesfagelever vil naturlig nok ha noen andre holdninger til teori enn elever som går på en allmennfaglig linje. Elevene har søkt seg inn på en yrkesutdanning med et ønske om en praktisk orientert utdanning. Avstanden mellom teori og praksis på yrkesfag kan prege

elevenes holdninger til teori og en del teori kan virke meningsløs i forhold til arbeidets egentlige virkelighet. Vil ikke dette være en naturlig reaksjon ettersom elevene begynner på et studieprogram som er ment til å forberede elevene på deltakelsen i arbeidslivet? Forlengelsen av den rene skolen, langt fra det praktiske arbeidsliv er et av hovedproblemene i dagens skolereformer (Nielsen & Kvale, 2003).

En klassisk skolastisk læringssituasjon kan også kritiseres for at læring foregår i en abstrakt sammenheng, og at slik læring og kunnskap kun har relevans og verdi innen den isolerte kontekst. Kunnskap som læres i dagens fagsentrerte skole er langt på vei dekontekstualisert fra en arbeids- og livssammenheng, og nyttegjøring av slik kunnskap vil ofte kreve videreutvikling og supplering i situasjoner der den skal ha nytteverdi (Befring, 2007).

To av elevene beskrev en manglende enighet mellom elever og lærere i noen av fellesfagtimene. Hvorfor oppstår uenighetene om undervisningens innhold og metoder i klasserommet og ikke på verkstedet? Innen skolastisk læring vektlegges personlige interesser og initiativ kun i begrenset grad når fagplaner og målsetninger har prioritet. Tilegnelse av kunnskap vil for mange bære preg av ytre påtrykk og pugging av teoretisk fagstoff som eleven ikke nødvendigvis har et forhold til. Elevene har et annet forhold til yrkesteori og til læreren på verkstedet (eksperten). På verkstedet vektlegges både yrkesinteresser og initiativ. Det arbeides i et praksisfellesskap hvor elevene kan komme til ordet. Fellesfaglærer og programfaglærer representerer også noe ulikt i forhold til elevenes fremtidige yrke.

Elever opplever generelt lærer- og ekspertrollen som forskjellige på en positiv måte. Ekspertens glede og engasjement i det praktiske arbeidet er inspirerende og svært forskjellig fra lærerens tilgang. Ekspertens begeistring og engasjement i det han mestrer står i kontrast til lærerens nødvendigvis mer generelle ferdigheter som underviser (Nielsen & Kvale, 2003).

Lærerrollen og ekspertrollen som motsetningsforhold kan ses å ha en betydning for hvorvidt det er enighet mellom lærer og elever i undervisningen.

Det viser seg at elevene er fornøyde med undervisningsopplegget og innholdet i undervisningen i programfag. I programfag arbeider elevene med yrkesteori som er relevant for yrkesutøvelsen. De får muligheten til å se nytteverdien av det de lærer i yrkesteorien. Elevene arbeider blant annet med teknisk tegning og dokumentasjon. Forståelse innenfor programfaget er nødvendig for å bli en god yrkesutøver. Det stilles også et krav til elevene at skal dokumentere sitt arbeid med kompetansemålene i prosjekt til fordypning.

Faglærer beskriver det tverrfaglige arbeidet som en utfordring i de teoretiske fagene. Han uttrykker et behov for tverrfaglighet i arbeidet med å yrkesrette teori i fellesfagene. Han beskriver også viktigheten av teoretisk kunnskap i forhold til yrkesutøvelsen. Elevene må ha en forståelse av informasjonen i verkstedhåndboka, som kun eksisterer på engelsk. For å yrkesrette engelsken krever det et tett samarbeid mellom fellesfaglærer og programfaglærer. Videre må elevene skrive rapporter om produkter som produseres på verksted. Det krever en yrkesretting av norskfaget. Ifølge faglærer, gjør elevene en kvalitetsjobb på verkstedet som også krever teoretiske kunnskaper. Teorien står altså sentralt i forhold til yrkesutøvelsen. Teoriene elevene blir undervist i, bør ha betydning for yrkesutøvelsen. Forskning bekrefter viktigheten av å yrkesrette læringsarbeidet for å skape relevans, helhet og sammenheng i opplæringen, for at elevene skal utvikle den kompetansen som faktisk kreves for å bli en god yrkesutøver (Dahlback et. al, 2011).

Utviklingsleder understreker endringen i opplæringsloven om yrkesretting av fellesfag og forklarer at dette er noe skolen arbeider med i veldig stor grad. Ifølge opplæringsloven skal skoleledelsen legge til rette for yrkesretting. Utviklingsleder forklarer at skolen forsøker å arbeide så tverrfaglig og yrkesrettet som mulig. Fellesfaglæreren må yrkesrette, men i hvilken grad og på hvilken måte, er det ingen føringer på. Er det behov for mer konkrete læremål i forhold til yrkesretting? Eller vil det alltid handle om hvordan man tolker tekster som læreplaner, stortingsmeldinger og reformer? Hvordan skolen handler ut ifra kravet om yrkesretting vil være avhengig av samarbeid, kompetanse og tolkning.

Videre uttrykker utviklingsleder viktigheten av teoretisk kunnskap og er ikke for en nedprioritering av teori. Det fremkommer i beskrivelsen at det er måten det gjøres på som er avgjørende for om læring skal skje. Det ligger et trykk på de grunnleggende ferdighetene i opplæringen. Utviklingsleder uttrykker viktigheten av de allmenne ferdighetene, men for at læring skal skje, må elevene lære det på en måte som passer dem. Vil ikke dette sette store krav til lærerens kompetanse i arbeidet yrkesrette fellesfagene og tilpasse opplæringen til hver enkelt elev? Og hvem har ansvaret for legge til rette slik at yrkesretting skjer?

Karlsen-utvalget (NOU 2008, s. 18) mener at dagens læreplanmål er formulert slik at det er fullt mulig å tilrettelegge opplæringen i både fellesfagene og programfagene for elever på ulike utdanningsprogram på en måte som gjør opplæringen relevant for elevene og for de yrkene elevene utdanner seg til. Videre mener utvalget at det bør stilles krav i forskriften eller

i læreplanene for fellesfagene og programfagene om at opplæringen skal yrkesrettes og at skoleledelsen skal legge til rette for yrkesretting.

Yrkesretting av fellesfag innenfor TIP kan være en utfordring ettersom studieprogrammet har utspring i så mange yrker. I utviklingsleder sin beskrivelse rundt tema yrkesretting kommer det frem at det i hovedsak dreier seg om elevenes forhold til verkstedet. Elevene må på en eller annen måte, uavhengig av yrkesvalg, være nødt til å forholde seg til et verksted.

Yrkesretting av fellesfagene krever et tett samarbeid mellom fellesfaglærere og programfaglære. I spørsmålet om skolen var kommet frem til en fellesforståelse av yrkesretting og om det var rom for diskusjon forklarer utviklingsleder at det er avsatt fast møte tid til å diskutere nettopp dette. Det kommer også frem at skolen er organisert i fagteam og basisteam med faste møtepunkter hvor yrkesretting kan drøftes og diskuteres. Skolen er altså godt i gang med det tverrfaglige samarbeidet for å skape en relevant og meningsfylt opplæring for elevene.

### **5.2.5 Praktisk kunnskap**

Elevene ble spurt om hvordan de opplevde den praktiske undervisningen på verkstedet.

Elev 1 svarte følgende:

*”Jeg synes det er morsomt og jeg lærer masse. Jeg lærer nesten noe nytt hver dag. Det er jo også derfor jeg begynte her, for å drive å mekke litt og sånn på skolen så jeg synes det er gøy. Nå har vi en sånn lastebil vi driver å lager og da er det jo masse ting vi driver med. Vi sveiser og dreier og freser og sånt, så da får vi brukt alt vi skal lære på den oppgaven så da får vi vært gjennom alt sammen. Vi får jo erfaring da og det er jo kanskje det viktigste. At vi lærer hvordan vi bruker utstyr og sånt for det vil vi jo mest sannsynlig se når vi kommer ut i arbeidslivet. Så vil vi jo komme bort masse av det vi driver med her som sveising og dreining og sånt..”*

Elev 2 svarte følgende:

*”Jeg opplever at det er veldig bra der jeg.. Jeg lærte alt ganske fort egentlig. Vi har vært der i tre, fire, fem måneder og jobbet med en lastebil. Det har tatt litt tid å lage den og da må vi jo sveise og dreie litt og sånn. Det er jo ganske gøy da..”*



Elev 3 svarte følgende:

*”Jeg liker det egentlig.. Nei, først så viser de oss maskinene og hvordan det skal gjøres og så gjør vi det på egenhånd og sånn og hvis du gjør noe feil så kommer læreren og sier ifra så du får på en måte veiledning gjennom alt da. Det er jo ganske nyttig for det er jo det vi skal drive med når vi begynner å jobbe og i Vg2.. For eksempel hvis du går skade og lakk Vg2 så er det bare praksis nesten, kanskje litt teori og sånn så det er ganske nyttig..”*

Elev 4 svarte følgende:

*”Det er bra. Vi får hjelp og de viser oss hvordan vi skal gjøre det og hvis vi gjør noe feil så er det bare å rette det opp, ikke begynne helt på nytt.. Jeg fikser på bilen til faren min akkurat nå.. Det jeg lærer her.. Jeg lærer mer hvis jeg prøver selv..”*

### **5.2.6 Drøfting i forhold til forskningsspørsmålet om praktisk kunnskap**

I elevenes beskrivelsene kommer det frem at de opplever mye glede på verkstedet gjennom praktisk orienterte oppgaver. Det kommer også frem at elevene er svært fornøyde med veiledningen de får av både faglærer og av klassekamerater. Elevene beskriver praksis som lærerikt og nyttig. I praksis ser de nytteverdien av yrkesteorien ved at produktene de produserer på verkstedet kan brukes til noe. Elevene arbeider med prosjekt til fordypning hvor de skal produsere sitt eget produkt.

Elevene ga også uttrykk for at praktiske oppgaver var ”morsomme” og at denne type oppgaver er en av grunnene til valget om en yrkesfaglig utdanning. Dette kan underbygges av berikelsesperspektivets prinsipp, som blant annet fokuserer på interessebasert læring (Befring & Tangen, 2008). Teoretiske baserte oppgaver kunne derimot ikke gi den samme beskrivelsen.

På verkstedet lærer elevene gjennom å observere praksisveilederne i praksisfellesskapet og elevene får veiledning underveis i sin øvelse på praktiske oppgaver. På praksisarenaen får elevene erfaringer med å handle riktig i forhold til de personene som arbeidet retter seg mot (Nielsen & Kvale, 2003).

Elevene lærer og erfarer mye av det de skal møte i yrket. Gjennom å prøve og feile, får elevene erfaring med utstyr og arbeidsoppgaver. Arbeidsoppgavene på verkstedet baserer seg

på mesterlæretradisjonen. I mesterlæren skjer læring gjennom arbeid ved å utføre stadig mer komplekse arbeidsoppgaver innfor fagets produksjon. Pragmatisk evaluering av læring gjennom handlingens konsekvenser spiller en vesentlig rolle. Dette omfatter både spørsmålet om hvorvidt produktene kan brukes, og om de anerkjennes av praksisfellesskapets medlemmer samtidig som produktene skal kunne brukes av andre utenfor praksisfellesskapet (Nielsen & Kvale, 2003).

I prosjekt til fordypning arbeider elevene med et produkt over lengre tid som skal forberede til den faktiske yrkesutøvelsen. Et spørsmål en kan stille seg er om elevene får møte sitt eget fag når utdanningsprogrammet fører til så mange yrker.

Prosjekt til fordypning på Vg1-nivå gir elevene mulighet til å prøve ut enkelte eller flere sider av aktuelle lærefag innen relevante utdanningsprogrammer. Elevene får erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene. Elevene fordypet seg også i kompetansemål fra læreplanene på Vg3 nivå ([www.udir.no](http://www.udir.no)).

Skal elevene ha grunnlag for å forstå hva yrket sitt handler om, kan det være svært viktig med godt tilrettelagt yrkespraksis som starter allerede på Vg1. I tillegg så snart som overhodet mulig i skoleåret (Hiim & Hippe, 2001).

Elevene får erfare yrkesteorier i praksis. En elev sier ”Jeg lærer mer hvis jeg prøver selv..” Det er lettere å huske det han har lært etter å ha erfart det i praksis. Elevene trenger praksis for at det skal bli ”liv” i teoribegrepene, at det ikke blir en *tom* eller *blind* kunnskap. Praksis og utplassering blir derfor helt nødvendig for at elevene ikke skal sitte igjen med *tomme* begreper (Hiim & Hippe, 2001).

### 5.2.7 Relevans (sammenheng og mening)

Elevene ble spurt om hvilken nytteverdi de så av teori og hvilken nytteverdi de så av praksis.

Elev 1 svarte følgende:

*”Vi får jo erfaring da og det er jo kanskje det viktigste. At vi lærer hvordan vi bruker utstyr og sånt for det vil vi jo mest sannsynlig se når vi kommer ut i arbeidslivet. Så vil vi jo komme bort masse av det vi driver med her som sveising og dreining og sånt..”*

Elev 2 svarte følgende:

*”Det er jo litt nyttig, for eksempel matte. Jeg må jo greie å telle og regne ut og sånn.. Og norsk, du må jo greie å skrive en dokumentasjon ut av det du gjør og rapportere og sånn.. Engelsk, du må jo greie å snakke med andre folk som ikke har samme morsmål..”*

*”Det er jo ganske nyttig for det er jo det vi skal drive med når vi begynner å jobbe og i Vg2.. For eksempel hvis du går skade og lakk Vg2 så er det bare praksis nesten, kanskje litt teori og sånn så det er ganske nyttig..”*

Elev 3 svarte følgende:

*”Matte for eksempel. Vi pleide alltid å jobbe med gange og radius og sylinder og sånn. Det er vanlig på mekken. De gjør det vanskeligere å forstå. Mener du at det er mindre yrkesrelatert? Ja. Før var det lettere og det handlet mer om bilene.. I fjor jobba vi med sylinder, sylinder er noe som finnes i bilen og det er veldig bra at vi jobba med det. Da kan vi i hvert fall regne ut sylinder.. Engelsk har jeg ikke hatt bruk for. I naturfag har vi hatt litt om hygiene da.. Og matte, selvfølgelig hjelper jo det..”*

*”Jeg fikser på bilen til faren min akkurat nå.. Det jeg lærer her..”*

Faglærer ble spurt om hvordan han arbeider for å gjøre undervisningen mest mulig relevant og meningsfylt for elevene og svarte følgende:

*”Det er en utfordring, selvfølgelig.. Det å få med.. Det har litt med motivasjon å gjøre ikke sant. Hvis det ikke er relevant eller får følelse av at det er relevant, det er ikke det jeg skal drive med så mister de motivasjon. Så det er å presentere emnet, hvor er det det blir brukt? Spør hvor har du bruk for dette vi går igjennom, du skal bli bilmekaniker, hvorfor har du bruk for elektro?..”*

*”Ja, men relevansen ligger jo i den fremtidige jobben du skal ha.. Jeg har laget i klassen min, en sånn, du skal produsere et eller annet men du skal også selge det produktet ikke sant. Finn på et eller annet produkt.. Det har med dokumentasjon og kvalitetssikring å gjøre. Du lager dette produktet her, da må du vite hva, hvilken rekkefølge er det du skal lage det i, ok nå har du laget det så nå skal du selge det. Da kommer norsklæreren med reklame og hvordan skal du lage reklame og hvordan skal du finne slagord og sånne ting. Da er norsken interessant, relevant.. Hva som helst man produserer på verksted, du rapportere hva du har lagd, hva er dette her bra for?..”*

Utviklingsleder ble spurt om å si noe om hvordan de arbeider for å skape en meningsfylt og relevant utdanning og svarte følgende:

*”Vi jobber jo veldig mye med pedagogikken om hvorfor vi gjør ting og få de gode begrunnelsene inn for å profesjonalisere vår virksomhet og ha en tydelig referanse til en bestemt pedagogikk. Men det er like viktig å få de didaktiske refleksjonene opp, og så se hva er meningsfylt og relevant for den enkelte elev.. Og de lærerne som får med seg elevene i den diskusjonen, altså elevmedvirkning, tror jeg er kjempe viktig.. Forutsetningene for å få det til, de lærerne som gjør det, de har elever med mindre fravær. Jeg tror man kan si det så kategorisk.. så det er kjempe viktig..”*

### **5.2.8 Drøfting i forhold til forskningsspørsmålet om sammenheng og mening (relevans)**

For at utdanningen skal ha relevans er det viktig at innholdet i utdanningen baserer seg på hva elevene kan møte i sin fremtidige yrkesrolle. Fagstoffet må ha yrkesforankring slik at det kan oppleves som relevant for elevene.

Elev 1 og 2 beskriver erfaringsbasert læring som relevant i forhold til den fremtidige yrkesutøvelsen. Elevene blir forberedt på arbeidslivet gjennom å prøve og feile på verkstedet. (Dewey, ref. i Mjelde, 2002) fremhever nettopp verkstedslæring som veien til kunnskap. Han legger vekt på tverrfaglige tilnærminger, spesielt gjennom eksperimenter. Elevene får eksperimentere med utstyr og metoder på verkstedet. Gjennom ulike eksperimenter får elevene avkreftet eller bekreftet en hypotese de har stilt. De får kunnskaper om de forhold eksperimentet er knyttet til og på denne måten blir teori også knyttet til praksis. På denne måten blir også teorien relevant.

Elev 2 forklarer også nytteverdien av fellesfagene matte, norsk og engelsk, uten å knytte egne erfaringer til dette. Eleven ser altså at det ligger en verdi å tilegne seg den teoretiske kunnskapen ved å hevde at det er nødvendige redskaper for det fremtidige yrkeslivet.

Elev 3 savner relevans i matematikkfaget og opplever at det har blitt mindre yrkesrettet nå enn tidligere. Eleven ser ikke hensikten, målet eller meningen med engelskfaget.

Faglærer opplever at arbeidet med å skape en relevant og meningsfylt opplæring er en utfordring og at det handler om elevenes motivasjon. *”relevansen ligger jo i den fremtidige*

*jobben du skal ha..*” For å skape en relevant opplæring legger han vekt på verdien av det som skal læres/produseres i faget. Dette gjør han også ved å forklare elevene hvor og hvordan det komme til nytte. Nytteverdien må presenteres for elevene og deretter erfares av elevene.

Utviklingsleder fremhever viktigheten av elevmedvirkning i arbeidet med å skape en meningsfylt og relevant utdanning. Hun hevder at de lærere som får dette til, har elever med mindre fravær. Elevmedvirkning blir tydeliggjort under prinsipper for opplæringen og er i et didaktisk perspektiv, vesentlig i forestillingen om en helhetlig yrkesopplæring. Dette forutsetter at elevens yrkesinteresser er i fokus.

For at elevmedvirkning skal bidra til å skape relevans og mening, innebærer det at eleven deltar i avgjørelser når det gjelder læring (Dahlback et. al., 2011). Hvordan kan man som lærer/pedagog tilrettelegge for deltakelse i egen læringsprosess i møte med teoritrotte elever med høyt fravær?

En forutsetning for fremgang er at man som lærer interesserer seg for å finne ut hva som karakteriserer elevers arbeids- og undervisningsrelaterte opplevelser. Videre at man tar disse opplevelsene på alvor gjennom å legge opp undervisningen slik at den rommer det som fra elevperspektiv gir arbeidet mening. Å oppleve utdanningen som meningsfull er en forutsetning for kompetanseutvikling og yrkestilpasning (Nilson 1981, ref. i Mjelde, 2002).

Opplæringen må oppleves som meningsfylt og relevant for at elevene skal læring skal skje. Elevene må også få delta i demokratiske prosesser, for eksempel i måter å løse oppgaver på i henhold til målene i læreplanen (Dahlback et al., 2011).

Relevansbegrepet avhenger av hvilket perspektiv som tas. Hva som oppleves som relevant undervisningsinnhold for en elev, behøver ikke være relevant for en annen elev. Arbeidet med å skape en helhetlig opplæring som er relevant og meningsfylt krever en individuell tilgang til elevene. Elevperspektivet står sentralt i forhold til relevans i utdanningen.

Undersøkelser av elevenes nåværende situasjon og utviklingsnivå er en viktig forutsetning for å kunne bygge videre på elevens styrker. Det forutsetter også en nysgjerrighet for elevers læringsopplevelser og fremtidige yrkesvalg.

Vygotskij argumenterer for at prestasjoner i samhandling med lærer og medelever er en mer presis læringsindeks enn ulike tester som er basert på å måle allerede oppnådd kunnskap. Han

legger altså vekt på sosiale forhold i utdanningsprosessen (Mjelde, 2002). Vygotskij sin tenkning og hans begrep om ”den nærmeste utviklingssonen” kan overføres både til klasseromsundervisning og læring på verksted. Med utgangspunkt i den enkelte elevs utviklingsnivå, kan undervisningen lettere tilpasses den enkelte slik at han eller hun opplever mestring. Undervisning med elevens yrkesinteresser i fokus kan igjen føre til en mer motiverende og relevant utdanning.

For at opplæringen skal oppleves som relevant må den være praksisnær. Jeg viser til stortingsmelding nr. 22 (2010-2011) som presiserer behovet for en mer variert, relevant og praktisk opplæring for å skape større rom for mestring, motivasjon og muligheter for eleven.

### 5.2.9 Forandring

Elevene ble spurt om hva de mente kunne gjøres annerledes i undervisningen for at de skulle møte oftere på skolen. Med dette ønsket jeg å få respondentenes forslag til forandring i opplæringen.

Elev 1 svarte følgende:

*”Sånn som nå så er all teorien i starten av uke og det synes jeg kunne blitt fordelt utover..”*

Elev 2 svarte følgende:

*”Egentlig ikke.. Fortsette å gjøre det de gjør. Jeg synes det funker bra..”*

Elev 3 svarte følgende:

*”Ja, mer på tavla og få med flere, få med alle elevene og sånn.. Litt mer sånn praktisk matte eller engelsk eller noe sånt.. Få med alle elevene. Hvis det liksom er noe spennende, da følger jo alle med. Hvis du liksom får tingene til å høres spennende ut, da blir jo alle med, med en gang.. La oss si vi har om volum da, vi kunne fått en kloss der vi kunne sett på den, kanskje fylle den opp med vann og regne ut hvordan det er og først viser læreren hvordan det er og så prøver vi på egen måte. Det funker..”*

### **5.2.10 Drøfting i forhold til spørsmålet om forandring i yrkesopplæringen**

Som nevnt tidligere i kapittelet ligger det et ønske hos elevene om at fellesfagene yrkesrettes.

I spørsmålet om forandring uttrykker elev 1 et behov om fordelig av teoriundervisningen. På denne måten kan vektleggingen av teori på yrkesfag være overkommelig for elevene.

Elev 3 fremhever et ønske om endring undervisningsmetodene i fellesfag. Eleven ønsker selv å følge med i undervisningen men savner undervisningsmetoder som er spennende og skaper et engasjement hos elevene. Han referer til praksisnær undervisning, der elevene får mulighet til å erfare teoretisk kunnskap i praksis.

Beskrivelsene tyder også på at elevene er fornøyde med undervisningsopplegget. Elevene virker også til å trives på skolen både med sine medelever og skolens ansatte. Elevene velger allikevel å ikke møte på skolen. Det er lite samsvar mellom det elevene sier om og deres handlinger. Det kan tyde på et behov for en grundigere undersøkelse av elevenes fravær.

## **5.3 Oppsummering av funn**

Studiens funn viser at relevant og meningsfylt opplæring er subjektivt og det kan ikke gis entydige svar på hva som skal til for å skape en relevant og meningsfylt opplæring.

Oppgavens funn tyder på at fravær kan ha en sammenheng med feilvalg (eleven har ikke kommet inn på ønskelig studieretning) og relevansproblemer i utdanningen.

Relevansproblematikken oppstår i fellesfagene der elevene opplever vanskeligheter med å knytte undervisningens teoretiske innhold til fagets praksis. Læring oppstår i sammenheng med aktiviteter som opptar eleven og er innefor hans interessefelt. For at læring som oppleves som relevant kreves det et fokus på yrkesretting. Yrkesretting krever igjen et tett samarbeid mellom programfaglærere og fellesfaglærere.

Elevene ser ut til å trives godt på skolen og med opplæringen generelt. Elevene velger allikevel å ikke møte på skolen. Fraværsmønsteret kan også ses å ha en sammenheng med elevenes kveldsaktiviteter og døgnrytme å gjøre. Elevenes aktiviteter på fritiden er en del av en ungdomskultur. En ungdomskultur der elevene er avhengig av blant annet spill og sosiale medier og som oppholder elevene på kveldstid, kan ha betydning for søvnen som igjen kan ha en sammenheng med det store fraværet. I denne undersøkelsen kommer det på ingen måte

frem som en direkte årsak til fravær, men ettersom fraværet til informantene viste seg å være kun gjelde ved skolestart, kan dette tyde på et behov for videre undersøkelser.



## 6 Konklusjon og veien videre

I dette avsluttende kapittelet vil gi kort oversikt over oppgavens hovedpunkter og sentrale funn. Deretter presenteres spesialpedagogiske implikasjoner av funn og til slutt vil jeg se nærmere på begrensninger ved egen forskning og behovet for videre forskning.

### 6.1 Konkluderende diskusjon

Frafall som fenomen er et stort og mangfoldig problemområde. Denne studien har belyst relevansproblematikken i yrkesfaglig opplæringen med fokus på elever med høyt fravær. Undervisningens innhold og metoder bør, etter min mening, inkluderes som en mulig grunn til fravær. Dette kan være en av flere grunner til fravær som til sammen utgjør en risiko for frafall. Kunnskapsinnholdet i skolen og elevenes opplevelse av faglig sammenheng står sentralt i forhold til motivasjon, meningsfullhet og relevans. Videre er valg av metoder i undervisningen, avgjørende for om elevene opplever undervisningen som relevant og meningsfylt i forhold til yrkesutøvelsen.

Oppgavens forskningsspørsmål er sett i et elev-, lærer- og ledelsesperspektiv. Tre nivåer i undersøkelsen har bidratt til en økt forståelse for temaene som studeres. Ved å belyse temaene fra ulike synsvinkler har jeg fått økt innsikt i ulike opplevelser, på ulike nivåer, som kan ses i relasjon til hverandre. Relasjonen kan igjen bidra til å forstå hvor eventuelle problemer oppstår.

Det er noen felles ideer rundt det å skape en relevant opplæring sett fra elevenes, læreren og ledelsen sin side. Det gjelder synet på, og behovet for sterkere yrkesretting av fellesfag. Elevene savner relevans i flere av fellesfagene. For disse elevene vil opplæring som fremstår som forståelig, relevant og meningsfylt oppleves som ”god opplæring”. Opplæring som fremstår som forståelig for eleven, på en måte at elever kan se sammenhengen mellom det han lærer og det kunnskapen skal brukes til, vil fremstå som meningsfylt og relevant. Faglærer opplever yrkesretting som utfordrende oppgave, men nødvendig for å ha motiverte elever. Utviklingsleder forklarer hvordan skolen arbeider både på system- og individnivå med den nye loven om yrkesretting. Arbeidet på systemnivå innebærer et tverrfaglig samarbeid mellom programfaglærere og fellesfaglærere hvor yrkesretting kan diskuteres og hvor yrkesdidaktikken kan reflekteres over.

Med en referanse til konsekvenspedagogikken har skolen en individuell tilnærming til elevene. Arbeidet på individnivå innebærer en undersøkelse av elevenes fravær. Tidligere fravær må undersøkes nærmere for å kunne si noe om elevens nåværende situasjon og forebygge fremtidig fravær. Jo tidligere man oppdager fraværet og eventuelt setter i gang tiltak, jo bedre er prognosene.

Gjennom intervjuene, på alle de tre nivåene, har jeg fått bekreftet viktigheten av relevant undervisningsinnhold i yrkesopplæringen. Jeg ser ingen direkte sammenheng mellom høyt fravær og elevenes opplevelse av faglig sammenheng mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Dette synes å være satt sammen av flere forhold. Uten å ha gått inn på direkte årsaker til fravær fant jeg, at faglig sammenheng mellom teori og praksis viser seg å ha betydning for om elevene opplever yrkesutdanningen som meningsfylt og relevant. Dette er også noe skolen arbeider med, spesielt i forhold til yrkesretting.

Undersøkelsens funn kan tyde på at det er behov for et enda større fokus på yrkesretting av fellesfagene innenfor studieretningen Teknikk og industriell produksjon. Det gode arbeidet som gjøres på skolen i dag bør imidlertid styrkes videre slik at arbeidet blir utført i tråd med styringsdokumenter og Opplæringsloven.

God fag- og yrkesopplæring kan ses som viktigere enn noen gang. Å fullføre videregående opplæring er blitt nøkkelen til arbeidslivet og vi trenger derfor mer oppmerksomhet rundt fag- og yrkesopplæringen.

## **6.2 Spesialpedagogiske implikasjoner**

Høyt fravær og frafall er et spesialpedagogisk problemområde. Det er et alvorlig problem at elever velger å ikke møte på skolen. Dersom fraværet resulterer i frafall, får dette store konsekvenser både for den enkelte elev og for samfunnet. Årsakene til fravær og frafall er mange og sammensatte, men det dreier seg i utgangspunktet om elever som møter ulike barrierer i sin utvikling. Når elever av ulike grunner har vanskeligheter med å møte på skolen og har ugyldig skolefravær, er det er skolens oppgave å undersøke, forebygge og iverksette tiltak for å redusere fraværet. Rådgivingstjenesten på skolen er en del av den spesialpedagogiske innsatsen i arbeidet med å forhindre fremtidig frafall.

## **6.3 Begrensninger ved egen forskning og behovet for videre forskning**

Et enkelt forskningsprosjekt vil aldri kunne dekke helheten i en kompleks virkelighet.

Gjennom denne oppgaven har fokuset vært på elever og deres erfaringer fra undervisningen og relevansen av innholdet i undervisningen. Fokuset har også vært på lærer- og ledelsesperspektivet. Oppgaven omfatter flere perspektiver som får frem flere ulike tanker og refleksjoner rundt relevansproblematikken. Dette forskningsprosjektet vil derimot også ha betydelige begrensninger i forhold til å forklare helheten i fravær og frafallsproblemet. Denne kvalitative undersøkelsen, med utgangspunkt i en yrkesfaglig skole er likevel et verdifull bidrag hvor funnene viser til behovet for ytterligere forskning på området. Undervisningens innhold bør stå sentralt i forskning på frafall og som en mulig grunn til fravær.

# Litteraturliste

Andenæs, A. (2002). *Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse*. I *blandingskompendium SPED 4010, ISP, UIO*. Oslo: Unipib AS.

Alvin, M. L. (2011). En masteroppgave om hvordan struktur og styringsdokumenter i Kunnskapsløftet påvirker gjennomføringen og innholdet i rørleggerutdanningen. Masteroppgave, Høgskolen i Akershus, Oslo.

Andresen, R. S. (2010). *Hvordan kan beskrivelse og refleksjon over erfaringer i praksisfeltet bidra til å utvikle begynnende yrkeskunnskap hos elever på yrkesfag?* Masteroppgave, Høgskolen i Akershus, Oslo.

Andreassen, J., Eidheim, F. & Hem, H. S. (2011). *Tiltak mot frafall på yrkesfag. Byggfag ved Bjørnholt skole Helse- og sosialfag ved Holtet videregående skole*. Rapport 2011. Oslo: kommunerevisjonen.

Befring, E. (2002). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Befring, E (2007). *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Befring, E & Tangen, R. (2004). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Befring, E & Tangen, R. (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Befring, E., Sørensen, P. M & Theie, S. (1990). *Ulovlig skolefravær*. Empirisk analyse av fravær uten gyldig grunn i Oslo-skolens 7-, 8- og 9- klasser. Rapport, Statens spesiallærerhøgskole, juni 1990.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Forskrift om individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring. (2006). *Forskrift om grunnlaget for vurdering i fag*. Fastsatt ved kgl.res 1 juli 2009 med hjemmel i nr. 964. Hentet fra:  
<http://www.lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html>
- Gundem, B. B. (2008). Didaktikk- fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? Oslo: Acta Didactica Norge. Hentet fra:  
<http://adno.no/index.php/adno/article/view/46/81>
- Haaland, G. (2005). *Forskjellighet og mangfold- muligheter eller begrensinger for individ og arbeidsplass. Et aksjonsforskningsprosjekt med studier av læring i daglig arbeid, gjennom medvirkning, demokratiske prosesser og interessedifferensiering av Grete Haaland Sund*. Roskilde Universitetscenter. Forskerskolen Livslang Læring.
- Halvorsen, K. (2010). *Mer yrkesretting gir mindre frafall*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:  
[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler\\_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/taler-og-artikler-av-kunnskapsminister-k/2010/Mer-yrkesretting-gir-mindre-frafall-.html?id=592763](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/taler-og-artikler-av-kunnskapsminister-k/2010/Mer-yrkesretting-gir-mindre-frafall-.html?id=592763)
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. FAFO rapport. Hentet fra:  
<http://www.fafo.no/pub/rapp/20147/20147.pdf>
- Hiim, H. & Hippe, E. (1994). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

Hiim, H & Hippe, E. (2007). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hiim, H & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsviteskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Kalleberg, R. (1988). *Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog*. I Holter, H. & Kalleberg, R (2007). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2008). *Fagopplæring for framtida*. NOU 2008:18. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

Kunnskapsdepartementet (2012). *Flere fortsetter i videregående*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2012/flere-fortsetter-pa-videregaende.html?id=670349>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.

Markussen, E., Lødding, B., Sandberg N. og Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk- hva gjør skolen?* Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter. NIFU STEP Rapport 3/2006. Oslo: NIFU STEP.

Markussen, E., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse*. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk

ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter. NIFU STEP Rapport 13/2008. Oslo: NIFU STEP.

Markussen, E., Lødding, B. & Sandberg, N. (2007). *Bortvalg og kompetanse i videregående skole*. I: Utdanning 2007- muligheter, mål og mestring. Oslo: Statistisk sentralbyrå. Hentet 10 februar 2012 fra:

[http://www.ssb.no/emner/04/sa\\_utdanning/sa90/](http://www.ssb.no/emner/04/sa_utdanning/sa90/)

Markussen, E. (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden*. Rapport. København: Nordisk ministerråd.

Mjelde, L. (2002). *Yrkenes pedagogikk. Fra arbeid til læring- fra læring til arbeid*. Oslo: Yrkeslitteratur AS.

Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Gøteborg: Daidalos.

NESH (2009). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.

Nielsen, K. & Kvale, S. (2003). *Praktikkens læringslandskap. At lære gjennom arbeide*. København: Akademisk forlag.

Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Spetalen, H. (2010). *Relevans gjennom yrkesforankring*. Tidsskrift Yrke, s. 50.

St. Meld. Nr 22 *Motivasjon – Mestring - Muligheter* (2010-2011). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra:

<http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDFS.pdf>

St. Meld. Nr 30 *Kultur for læring* (2003-2004). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra:

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>

St. Meld. Nr 44 *Utdanningslinja*. (2008-2009). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra:

<http://www.regjeringen.no/pages/2202348/PDFS/STM200820090044000DDDPDFS.pdf>

Rondestvedt, A. (2010). *Hvordan yrkesrette opplæringen for de elevene som ønsker å bli reparatører i lette kjøretøy på TIP Vg1?* Masteroppgave, Høgskolen i Akershus, Oslo.



# Vedlegg

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørlags gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47 55 58 21 17  
Fax: +47 55 58 56 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Orgnr: 985 321 884

Peer Møller Sørensen  
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier  
Høgskolen i Oslo og Akershus  
Postboks 4 St. Olavs plass  
0130 OSLO

Vår dato: 01.03.2012

Vår ref: 29585 / 3 / HT

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.01.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 01.03.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29586	<i>Profall i yrkesfaglig opplæring</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Peer Møller Sørensen</i>
Student	<i>Christine Dreyer Stamsø</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

*Atle Alvhøim*  
Atle Alvhøim

*Hildur Thorsørensen*  
Hildur Thorsørensen

Hildur Thorsørensen tlf 55 58 26 54  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Christine Dreyer Stamsø, Kirkeveien 143, 0361 OSLO

Ansvarlig leder / District Officer

DATA NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1050 Blindern, 0316 Oslo, Tel: +47 22 85 52 11, nsd@uio.no  
NSD/NSD/NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim, Tel: +47 77 50 19 07, htm@ntnu.no  
NSD/NSD, Høgskolen i Akershus, Postboks 4, 0407 St. Olavs plass, Tel: +47 22 64 49 56, nsd@hioa.no

## Informasjon til foreldre om forskningsprosjekt

### ”Frafall i yrkesfaglig opplæring”

Jeg heter Christine Dreyer Stamsø og er i gang med et masterstudie ved universitetet i Oslo. I den forbindelse skal jeg skrive en masteroppgave, og jeg skal skrive om elevers opplevelse av relevans i den yrkesfaglige utdanningen. Jeg er ute etter elevenes opplevelse av faglig sammenheng mellom teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap.

Målet er å få kunnskap om elevenes erfaringer, meninger og tanker knyttet til undervisningen på den yrkesfaglige utdanningen.

Jeg ønsker derfor å intervju noen ungdommer ved en videregående skole fra en eller to utdanningsprogram. Intervjuet er frivillig, og vil bli gjennomført i lunsjen eller etter skoletid etter nærmere avtale med meg. Dersom eleven er under 18 år må foresatt være informert om deltakelse. Dere som foresatte har mulighet til å reservere dere mot ungdommen deres sin deltakelse i prosjektet. Vedlagt ligger en svarslipp som leveres til kontaktlærer så fort som mulig. Det er bare å ta kontakt hvis det skulle være noen spørsmål.

Christine Dreyer Stamsø

Tlf: 93033092

E-post: [c.stamso@online.no](mailto:c.stamso@online.no)

*Alle opplysninger vil bli konfidensielt behandlet av meg, og jeg har taushetsplikt. Personopplysninger vil anonymiseres slik at det ikke vil være mulig å kjenne igjen enkeltpersoner i den oppgaven som skal skrives. Ungdom som ønsker å delta, skriver under på en samtykkeerklæring for deltakelse. De kan trekke seg fra deltakelse både før, under og etter intervjuet. All informasjon vil da bli slettet. Samtykkeerklæring med personopplysninger vil bli oppbevart forsvarlig innelåst i arkiv og makulert når prosjektiden er over i Juni 2012.*

## **Informasjon om prosjektet til elevene**

Jeg heter Christine Dreyer Stamsø og er student ved universitetet i Oslo. Jeg er i gang med et masterstudie som heter ”frafall i yrkesfaglig opplæring”. I den forbindelse skal jeg skrive en masteroppgave, og jeg vil skrive om elevenes opplevelse av relevans i yrkesutdanningen. Jeg er ute etter elevenes opplevelse av faglig sammenheng mellom teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap.

Målet er å få kunnskap om elevenes erfaringer, meninger og tanker knyttet til undervisningen på den yrkesfaglige utdanningen.

### **Vil du være med i et forskningsprosjekt?**

Kan du tenke deg å bli intervjuet om hvordan du opplever undervisningen på ditt studieprogram? Jeg vil høre om din opplevelse og tanker rundt meningsfull og relevant opplæring.

De erfaringene og den kunnskapen som ungdommene selv bidrar med i dette prosjektet, håper jeg kan brukes til å utvikle og forbedre undervisningsopplegg på yrkesfaglige utdanningsprogram.

Jeg skal intervjuer elever fra et utdanningsprogram ved en yrkesfaglig videregående skole og håper at du kan tenke deg å være med. Det er viktig for meg og for prosjektet å få høre dine tanker og erfaringer.

### **Hva går det ut på?**

Hvis du kan tenke deg å delta vil du bli møtt av meg som vil intervjuer deg i lunsjtiden eller etter skoletid. Intervjuet er frivillig, og vil bli gjennomført etter nærmere avtale med meg. Intervjuet vil foregå som en uformell samtale hvor jeg vil notere underveis.

Hvis du er under 18 år er du ansvarlig for å gi dine foresatte vedlagt informasjon om dette prosjektet.

### **Informasjon om personvern**

*Alle opplysninger vil bli konfidensielt behandlet av meg, og jeg har taushetsplikt. Personopplysninger vil anonymiseres slik at det ikke vil være mulig å kjenne igjen enkeltpersoner i den oppgaven som skal skrives. Ungdom som ønsker å delta, skriver under på en samtykkeerklæring for deltakelse. De kan trekke seg fra deltakelse både før, under og etter intervjuet. All informasjon vil da bli slettet. Samtykkeerklæring med personopplysninger vil bli oppbevart forsvarlig innelåst i arkiv og makulert når prosjekttiden er over i Juni 2012.*

## Samtykkeerklæring

Jeg \_\_\_\_\_

godtar herved at min sønn/datter kan være med i  
forskningsprosjektet ”Frafall i yrkesfaglig opplæring”

Foresattes underskrift \_\_\_\_\_

Hvis det er noe du lurer på kan du ta kontakt med:

Christine Dreyer Stamsø

Tlf: 93033092

E-post: [c.stamso@online.no](mailto:c.stamso@online.no)

Adresse: Kirkeveien 143, 0361 Oslo

## Samtykkeerklæring

Jeg \_\_\_\_\_

samtykker i å delta i forskningsprosjektet ”Frafall i yrkesfaglig opplæring”

Sted og

dato \_\_\_\_\_

Jeg kan nås på:

Telefon: \_\_\_\_\_

E-post: \_\_\_\_\_

Hvis det er noe du lurer på kan du ta kontakt med:

Christine Dreyer Stamsø

Tlf: 93033092

E-post: [c.stamso@online.no](mailto:c.stamso@online.no)

Adresse: Kirkeveien 143, 0361 Oslo

## **Intervjuguide, TIP elever**

1. Hvorfor valgte du denne yrkesutdanningen?
2. Kom du inn på førstevalget ditt, evt 2 eller 3?
3. Har du mye fravær fra skolen?
4. Hvilke forventninger har du til skolegangen? (hva forventer du å lære?)
5. Hvordan opplever du den teoretiske undervisningen på skolen?
6. Hvilken nytteverdi ser du av teori?
7. Hvordan opplever du den praktiske undervisningen på skolen/verkstedet?
8. Hvilken nytteverdi ser du av praksis?
19. Hvilken rolle spiller undervisningsopplegget i om du møter på skolen eller ikke?
10. Hva mener du er positivt med undervisningen slik den er nå?
11. Er det noe du mener kan gjøres annerledes i undervisningen for at du møter oftere på skolen? (det undervisningsopplegget som eksisterer nå)
12. Hva skal til for at du velger å fullføre utdanningen din?

## **Intervjuguide, lærer på TIP**

1. Kan du si noe om dine tanker rundt elevenes høye fravær?
2. Hvordan tolker du læreplanen for TIP? (Den overordnede nasjonale planen og den lokale planen)
  - Programfag (Eventuelt det faget du er lærer i)
  - Formål
  - Kompetansemål
3. Har dere kommet frem til en felles læreplanforståelse på TIP Vg1? Hvordan?
4. Hvordan legger du/dere opp undervisningen på TIP?
5. Hvordan arbeider dere for å gjøre undervisningen mest mulig relevant og meningsfylt? (både den teoretiske og den praktiske undervisningen)
6. Hvordan foregår samarbeidet mellom lærere på programfag og lærere på fellesfag?
7. Har dere etablert en felles arena for programfaglærere og fellesfaglærere?

## **Intervjuguide, utviklingsleder**

### **Fravær**

Hvordan definerer skolen høyt fravær?

Hva er dine tanker rundt elevene sitt høye fravær?

Elevene innrømmer at de skulker, men sier de ikke skulker med vilje og at de har problemer med å komme seg opp og møte ved skolestart. Har du noen tanker om det?

Elevene er også bekymret for å ikke komme inn på ønsket linje på Vg2 og noen er usikre på valg av yrke. Hvordan arbeider dere med karriereveiledning her på skolen?

### **Teori**

Elevene ser mye nytteverdi av å lære teorien på programfag.

Elevene opplever noen av teorifagene i fellesfagene lite relevant i forhold til yrket, spesielt matte som de mener kunne vært knyttet mer opp mot TIP faget. Hva er dine tanker rundt det?

Elevene opplever at det til tider er mer bråk i fellesfag timene hvor det oppstår uenigheter mellom elever og lærere om hvordan ting skal gjøres. Hva tror du dette kan komme av?

Opplever du at lærerne har en felles forståelse av læreplanen?

### **Praksis**

Elevene beskriver den praktiske undervisningen som lærerikt. De opplever at de får mye veiledning og ser resultater i det praktiske arbeidet. Spesielt med prosjekt til fordypning hvor de lager en produkt (egen lastebil). Her fungerer samarbeidet mellom lærer og elever godt.

### **Relevans**



Elevene opplever at de får erfaring på verkstedet og mener det er viktig for å klare seg i yrket.

Har du noen tanker om hvordan man kan skape en meningsfylt og relevant utdanning?

Har du noen tanker rundt yrkesretting av fellesfagene?

Vil det ikke være en utfordring å yrkesrette fellesfag på TIP når utdanningsprogrammet har utspring i så mange yrker?

### **Forandring**

Elevene uttrykker ikke et sterkt behov for forandring i opplæringen, bortsett fra yrkesretting av enkelte fellesfag. Elevene virker fornøyde med undervisningsopplegget. Allikevel velger elevene å ikke møte på skolen. Har du noen tanker om det? Hva tror du kan være bakgrunnen til fraværet?